SCHULKLIMA

METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR SCHULE ALS SOZIALEM ERFAHRUNGSRAUM

D I S S E R T A T I O N

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Georg-August-Universität zu Göttingen

vorgelegt von

Günter Schreiner
aus Saarbrücken

Göttingen 1972

1973

SCHULKLIMA

METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR SCHULE ALS SOZIALEM ERFAHRUNGSRAUM

D I S S E R T A T I O N

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Georg-August-Universität zu Göttingen

vorgelegt von

Günter Schreiner
aus Saarbrücken

Göttingen 1972

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Berichterstatter: Prof. Dr. Heinrich Roth

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz

Tag der mündlichen Prüfung: 30. 1. 1973

(1) Einleitende Bemerkungen 4
1.1 Zum Verlauf der Untersuchung und zum Aufbau der Arbeit 4
1.2 Zum Wissenschaftsbegriff der Arbeit 8
1.3 Zur Rechtfertigung des Untersuchungsgegenstandes 15

(2) Darstellung und Kritik ausgewählter Ansätze zur Erforschung des Schulklimas 23
2.1 Vorbemerkungen und Abgrenzungen 23
2.2 Der ökologisch-psychologische Ansatz (Barker) 33
2.3 Der subkulturelle Ansatz (Coleman) 40
2.4 Die Ansätze der "kollektiven Wahrnehmung" 75
2.4.1 Der "Syracuse Approach" (Stern) 76
2.4.2 Die "College and University Environment Scales" (Pace) 105
2.4.3 Die "Transactional Analysis of Personality and Environment" (Pervin) 116
2.5 Exkurs: Erfassung des Schulklimas durch Fremdbeobachtung oder durch Beschreibung und Einschätzung von "Schulinternen"? 131
2.6 Folgerungen für die eigenen Untersuchungen 134

(3) Schulklimatische Untersuchungen 137
3.1 Ausgangsbedingungen und Beschränkungen der Untersuchungen 137
3.2 Demografische, ökologische und unterrichtsorganisatorische Grobkennzeichnung der untersuchten Schulen 141
3.2.1 Die Halepaghenschule in Buxtehude 141
3.2.1.1 Das Buxtehuder Modell 147
3.2.2 Das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Herzberg 151

3.3 Die hauptsächlichen Fragestellungen der Untersuchungen 156
3.4 Die Erhebungsmethoden 177
3.5 Die Anzahl der Probanden, Ort und Zeit der Erhebungen 190
3.6 Zur Auswertung und Interpretation 193
3.7 Das invariante perzipierte Schulklîma in der Halepaghenschule 201
3.8 Gruppenspezifische Unterschiede in den schulklimatischen Ist-Feststellungen (Halepaghenschule) 212
3.8.1 Mittelstufenschüler versus Primaner 212
3.8.2 Jungen versus Mädchen 230
3.8.3 Weitere Gruppenvergleiche 237
3.8.4 Lehrer versus Schüler 243
3.9 Die Beschreibung des perzipierten Schulklimas mit Hilfe der Syracuse-Kategorien 254
3.10 Das invariante optative Schulklima in der Halepaghenschule 267
3.11 Gruppenspezifische Unterschiede in den schulklimatischen Soll-Vorstellungen (Halepaghenschule) 272
3.11.1 Mittelstufenschüler versus Primaner 272
3.11.2 Jungen versus Mädchen 277
3.11.3 Lehrer versus Schüler 281
3.12 Die größten Diskrepanzen zwischen den schulklimatischen Ist-Feststellungen und Soll-Vorstellungen bei Schülern und Lehrern der Halepaghenschule 287
3.13 Ein schulklimatischer Vergleich: Halepaghenschule versus Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium 293
3.13.1 Das perzipierte Schulklima in beiden Schulen 293

3.13.2 Vergleich der Mittelstufenklimata 297
3.13.3 Vergleich der Klimata in der Prima 304
3.13.4 Anmerkungen zu den schulklimatischen Soll-Vorstellungen in beiden Schulen 314
3.14 Perzipiertes Schulklima: Wirklichkeit oder Wunschbild? 318
3.15 Real- und Idealbilder der Buxtehuder Schüler von ihren Lehrern, ihren Mitschülern und sich selbst 331
3.16 Weitere sozialpsychologische Merkmale der Halepaghenschule 369
3.16.1 Die Präferenzpersonen der Schüler 369
3.16.2 Die sozial-emotionalen Bezugspersonen der Schüler 387
3.16.3 Die Ausprägung des Konkurrenzdenkens der Schüler 395
3.17 Zusammenfassende Interpretation und Bewertung der Ergebnisse mit Hinsicht auf die organisatorischen Neuerungen in der Halepaghenschule 403
3.18 Wie kann die innerschulische Umwelt noch wirksamer sozial und demokratisch gestaltet werden? 409

Literatur 431

Anhang 454

(1) EINLEITENDE BEMERKUNGEN

1.1 Zum Verlauf der Untersuchung und zum Aufbau der Arbeit

Als der Verfasser dieser Arbeit im Januar 1969 seine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen antrat, waren dort bereits einige Überlegungen gemacht worden, nach welchen Dimensionen und auf welche Weise der Erfolg von Schulversuchen erfaßt werden könnte. Besonderes Interesse war auf die Frage gerichtet, wie in der Organisation schulischer Lernprozesse nicht mitbedachte soziale Lernbedingungen eruiert werden könnten, - also das, was mit dem Begriff "Schulklima" bezeichnet zu werden pflegt. Da der deutsche sozialwissenschaftliche Instrumentenmarkt zu diesem Zeitpunkt noch nichts entsprechendes anzubieten hatte, viele empirische Untersuchungen aus den USA aber, die unter Titeln wie "learning environment", "social climate", "value climate" oder "student ecology" liefen, einiges nachahmenswert erscheinen ließen, wurde - hier wie in so vielen anderen Bereichen der deutschen empirischen Sozialwissenschaft - daran gedacht, einen, und möglichst den besten, amerikanischen Ansatz der Schulklimaforschung zu adaptieren. Dieses Anliegen führte zu einem intensiven Studium der amerikanischen Ansätze. Das Ergebnis dieses Studiums ist in dem zweiten Hauptteil dieser Arbeit zusammengefaßt. Diese Zusammenfassung ist notwendig, um die Entscheidung für die Auswahl und Konstruktion des eigenen Ansatzes, der sich in manchen Hinsichten zwar an amerikanische Vorarbeiten anlehnt, aber auch wieder in beträchtlichem Ausmaß von ihnen abweicht, verständlich zu machen. Zwar hat bereits Walter (1971) ein Arbeitspapier vorgelegt, in dem er einige amerikanische Ansätze ausführlich darstellt und kommentiert, aber einmal ist dieses Arbeitspapier nicht allgemein zugänglich, und dann entbehrt die Darstellung und Kritik vieler hier wichtig

erscheinender Details.

Der Verlauf der Untersuchung wurde im weiteren davon bestimmt, daß die Schulleitung der Halepaghenschule in Buxtehude mit der Bitte um eine praxisbegleitende Untersuchung ihrer Oberstufenreform ("Buxtehuder Modell") an die Arbeitsgruppe herantrat. Ein der Arbeitsgruppe assoziierter wissenschaftlicher Assistent[1)] und der Verfasser erklärten sich trotz einiger widriger Umstände, die an anderer Stelle ausführlich beschrieben sind (Schreiner 1971), bereit, den Buxtehuder Schulversuch praxisbegleitend zu evaluieren. Maßgebend für unsere Entscheidung war einmal, daß das Buxtehuder Modell in der BRD schon weithin publizistisches Renommée genoß und an verschiedenen Stellen nachgeahmt wurde, dann, daß wir aufgrund der ersten Gespräche mit der Schulleitung hoffen durften, auf kooperative und für die erwähnte Thematik aufgeschlossene Lehrer und Schüler zu treffen. Dieser Entschluß brachte uns allerdings in eine gewisse Verlegenheit, - derjenigen vergleichbar, die Hargreaves im Vorwort zu seinem Buch "Social Relations in a Secondary School" formuliert hat:

> "This book is written at a time when the whole English Education System is subject to reorganization and change. A study of a Secondary Modern School may thus seem inappropriate at a point when most local authorities are preparing or implementing schemes for the reorganization of their schools along comprehensive lines."
> (Hargreaves 1968, S. IX)

Zwar kann bei uns bislang noch nicht die Rede davon sein, daß der größte Teil unseres dreigliedrigen Schulsystems in ein Gesamtschulsystem umorganisiert würde, aber der Verfasser ist mit seinen Mitarbeitern in der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung der Meinung, daß Gesamtschulversuchen der größere bildungspolitische Stellenwert zukommt als einzelnen gymnasialen Reformversuchen. Wird mit dieser

---

1) Heinz Walter, der bis April 1970 in der Untersuchungsgruppe mitarbeitete und dessen Projektteil ("Lernmotivationelle Implikationen des Buxtehuder Modells") dann von Jörg Schlömerkemper übernommen und weiterbearbeitet wurde (Schlömerkemper 1973).

Untersuchung also die Stabilisierung eines auslaufenden Schulsystems unterstützt? Ich glaube nicht. Einmal ist allgemein mit Hargreaves festzustellen:

> "Yet the social system of the school includes many basic social processes which may be independent of, or little affected by, comprehensive reorganization, and it is to some of these basic processes that this study is devoted." (Hargreaves 1968, S. IX - S. im übrigen auch Abschnitt 1.3)

Dann hat das Buxtehuder Modell mit der Wahldifferenzierung und seinen fortschrittlichen schulpolitischen Einrichtungen (s. Abschnitt 3.3) Merkmale, wie sie auch einige Gesamtschulen haben oder sinnvoller Weise haben könnten. Und entsprechend sollen auch die Ergebnisse, wie sie im dritten Hauptteil dieser Arbeit dargestellt sind, verwertet werden.

Es sei dabei deutlich gemacht, daß durch die Einbeziehung des Buxtehuder Modells und einer Vergleichsschule (Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Herzberg) sowie durch einen wissenschaftstheoretischen Lernprozeß in Richtung "Handlungsforschung" (s. Abschnitt 1.2), der simultan in Gang gesetzt wurde, die ursprüngliche Untersuchungsintention modifiziert wurde. Ziel der Arbeit war es jetzt nicht mehr, ein sich (wie viele amerikanische Ansätze) an der psychometrischen Konstruktionslogik orientiertendes Instrumentarium zu schaffen, das sozusagen von oben an jeden beliebigen Schulversuch angelegt werden kann, sondern es soll jetzt eine Methode entwickelt werden, die auch die speziellen Bedürfnisse derjenigen in Rechnung zieht, die einen Schulversuch in erster Linie realisieren und von ihm direkt betroffen sind, - also die der Schüler und Lehrer. Die Erwartung, als Ergebnis dieser Arbeit ein fertiges, standardisiertes Instrument geliefert zu bekommen, eine Art Schulklima-Test, muß also enttäuscht werden. Das heißt nun aber keineswegs, daß die im dritten Hauptteil dieser Arbeit zusammengefaßten methodischen Ausführungen und Dateninterpretationen nur für die Buxtehuder und Herzberger Schüler und Lehrer interessant seien. Die entwickelte Methode ist formal gesehen auf jeden anderen Fall anwendbar,und sicherlich sind auch viele der

ausgewählten Inhalte von generellem Interesse. Schließlich lassen viele der herausgearbeiteten Daten im Zusammenhang mit den Ergebnissen anderer empirischer Untersuchungen und gestützt auf theoretische Erwägungen die Vermutung gerechtfertigt erscheinen, daß ihr Geltungsbereich sich nicht auf Buxtehude und Herzberg beschränkt.

1.2 Zum Wissenschaftsbegriff der Arbeit

> "Entscheidender (als Psychologie und Soziologie - der Verf.) ist die Position der Erziehungswissenschaft auch deshalb, weil sie nie verleugnen kann und will, daß sie im Grunde auf eine Veränderung der Welt zielt. Worauf sie das erzieherische Handeln ausrichtet, ist nicht Wirklichkeit!"
> (H. Roth 1967, S. 129)

Der Wissenschaftsbegriff, dem diese Arbeit zu entsprechen versucht, fühlt sich einmal einer Position verpflichtet, die im Göttinger Pädagogischen Seminar bereits eine Tradition hat. Diese "Göttinger Position" läßt sich geschichtlich zunächst durch die Antrittsvorlesung von Heinrich Roth in Göttingen 1962 mit dem Thema "Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung" (Roth 1967 b) markieren, dann durch den Aufsatz "Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft" von Thiersch (1964) und schließlich durch Roth's Vortrag "Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik" auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1970 in Berlin. Am entschiedensten hat diese Position m. E. allerdings ein ehemaliger Göttinger dargestellt, nämlich Klafki in seinem Aufsatz "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik", den er Heinrich Roth gewidmet hat (Klafki 1971). Worin besteht diese Position? Sie besteht, schlicht gesagt, darin, daß hermeneutische Verfahren und erfahrungswissenschaftliche Methoden nicht als sich ausschließend betrachtet werden, sondern als sich ergänzend. Und diese gegenseitige Ergänzung wird nicht etwa als eine mögliche betrachtet, sondern als eine notwendige. Denn

> "empirische Forschungen (werden) sozusagen von zwei Seiten her immer von Voraussetzungen und Konsequenzen umklammert, die wissenschaftlich nur mit Hilfe von hermeneutischen, interpretierenden Methoden aufgeklärt werden können. Erstens: Jede empirische Methode setzt Fragestellungen oder Hypothesen voraus. In diesen Fragestellungen oder Hypothesen stecken aber immer Voraussetzungen geschichtlich-gesellschaftlicher Art, pädagogische Meinungen, scheinbare Selbstverständlichkeiten oder pädagogische Zielvorstellungen ... Nun zum zweiten Aspekt, unter

> dem sich die Ergänzungsbedürftigkeit empirischer Forschung in der Pädagogik zeigt: Wer durch empirische Untersuchungen nicht nur irgendwelche Fakten ermitteln, sondern daraus Konsequenzen für die Veränderung und Verbesserung von Erziehung und Unterricht und ihrer Institutionen ziehen will, der ist darauf angewiesen, die erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Ergebnisse zu interpretieren, also Aussagen über die Bedeutung seiner Ergebnisse in größeren, geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhängen zu machen."
> (Klafki 1971, S. 373)

Dann versteht der Wissenschaftsbegriff dieser Arbeit pädagogische Forschung als sozialwissenschaftliche Unternehmung.

> "Ihre Erkenntnisse sind vom Lebens- und Gesellschaftsprozeß nicht zu trennen. Ihre Forschungsergebnisse sind ... unmittelbare Werte für Erziehung als wissenschaftlich gesteuerte Praxis, also gesellschaftspolitisch handlungsrelevant."
> (H. Roth 1970, S. 20)

Mit anderen Worten: Schulwirklichkeit und Erziehungswissenschaft sind an die Struktur und Entwicklung der Gesellschaft gebunden, in der sie existieren, und pädagogische Forschung muß als "bedingungskontrolliert-exemplarische Praxis" (Holzkamp 1970) in bezug auf gesellschaftliche Praxis begriffen werden.[2)] Wird diese wissenschaftstheoretische und -politische Prämisse akzeptiert, so hat das für das erziehungswissenschaftliche Selbst-Verständnis des Theorie-Praxis- bzw. Subjekt-Objekt-Verhältnisses (Forscher - Forschungsgegenstand) besondere Konsequenzen. Um diese Konsequenzen darzustellen, stützen wir uns vor allem auf die Ausführungen von Apel (1971). Dabei spielt die bereits

---

2) Auch wenn Holzkamp (1972) diese aus dem konstruktivistischen Realisationsprinzip hergeleitete Konzeption empirischer Sozialwissenschaft inzwischen ablehnt, weil sie impliziere, daß die Bestimmung der gesellschaftlichen Relevanz von empirischer Forschung der Wissenschaft äußerlich bleibe, erscheint mir diese Formel weiterhin für die Erziehungswissenschaft brauchbar, der es nicht allein darum gehen kann, Wirklichkeit zu erkennen, sondern deren Ziel es ist, Wirklichkeit erkennend (um-) zu konstruieren (vgl. Eingangszitat Roth). Ob die Relevanzbestimmung, d. h. die Bestimmung des "Wozu" dieser Wirklichkeitskonstruktionen, tatsächlich wissenschaftsimmanent erfolgen kann, wie Holzkamp glaubt beweisen zu können, bleibt dabei diesem Gesichtspunkt sekundär und kann hier nicht weiter erörtert werden.

angesprochene Verknüpfung von Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft eine hervorragende Rolle. In seinem "Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht" versucht Apel die Komplementarität von Hermeneutik und Szientistik für die Sozialwissenschaften herauszuarbeiten. Er weist dabei nach, daß der hermeneutische Ansatz, den er als "intersubjektive Verständigung" begreift, für die Erforschung menschlichen Handelns unzureichend ist, weil menschliches Handeln eben auch von "objektiv wirksamen Faktoren, die den verantwortlich Handelnden überhaupt nicht als Sinnmotive bewußt werden" determiniert ist und, wie ich hinzufügen möchte, für viele Problemstellungen vom Aufwand her gar nicht zu leisten ist (z. B. intersubjektive Verständigung mit jedem betroffenen Schüler bei praxisbegleitenden Untersuchungen von Schulversuchen).[3)]

Konsequenterweise - Apel benutzt als Modell die psychoanalytische Therapie - ist eine Phase " 'objektiv'-distanzierter Verhaltens-'Erklärung' " notwendig, oder anders formuliert, eine Phase, in der "quasi-szientifische Erkenntnisleistungen" erbracht werden müssen, - "quasi-szientifisch" deshalb, weil die in diesem Rahmen erforderlichen empirischen Erhebungen weit davon entfernt sind, den Standards naturwissenschaftlicher Datengewinnung zu genügen und oft auf hermeneutische Operationen (z. B. beim Interview) zurückgreifen. In dieser Phase steht also das forschende Subjekt einem zu erforschenden Objekt gegenüber. Bei diesem Gegenüber, das sich vor allem in Theoriebildungen äußert, "welche die menschlichen Lebensäußerungen in einer Sprache interpretieren, an der die Urheber der Lebensäußerungen nicht unmittelbar teilnehmen können" (S. 41), darf es nicht bleiben, wenn das erkenntnisleitende Interesse in "der Befreiung von unbegriffenen Abhängigkeiten"

---

3) Vgl. die Ausführungen von Bittner und Flitner (1969) zur Problematik von sozialpädagogischen praxisbegleitenden Untersuchungen, wo - wenn auch weniger von den erkenntnisleitenden Interessen her als aus methodischen Gründen - Nähe und Distanz der Beobachter zum Beobachtungsfeld gefordert werden.

(Mollenhauer 1970 a, S. 20) besteht.

Die in der Objekt-Phase gewonnenen Erkenntnisse müssen - spätestens bei ihrer Veröffentlichung - den Urhebern der untersuchten Lebensäußerungen als Handlungssubjekten vermittelt werden, d. h. sie müssen verstehbar und rational in ihr Handeln integrierbar werden. Diese Vermittlung ist natürlich nicht problemlos.

Lazarsfeld schreibt z. B. in einem anderen Zusammenhang:

> "... über menschliche Angelegenheiten sprechen wir gewöhnlich in der gemeinverständlichen Sprache des Alltags, und wir können nicht verhindern, daß diese Ausdrücke der Umgangssprache auch in den Lehrsälen und in den Versammlungssälen gebraucht werden, wo wir soziale Fragen erörtern. Jedermann weiß jedoch, wie ungenau die Alltagssprache ist, daher sind Klärung und Reinigung der Sprache für den Gesellschaftswissenschaftler sehr wichtig."
> (1968, S. 111)

Und jetzt soll es dem Gesellschaftswissenschaftler wohl gar noch zur Pflicht gemacht werden, seine Erkenntnisse "in der gemeinverständlichen Sprache des Alltags" auszudrücken? Er wird jedenfalls nicht umhin können, sich im oben dargestellten Sinn intersubjektiv verständlich zu machen, wenn er sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, Geheimwissenschaft zu treiben und Herrschaftswissen zu produzieren und damit die Urheber der von ihm untersuchten Lebensäußerungen auf "das Bewußtsein ihrer Fremdbestimmtheit zurück(zu)werfen" (Jouhy 1970). Es mag sein, daß seine Sprache bei dieser Vermittlung ein wenig an Eindeutigkeit und Schärfe verliert, - "episprachlich" (Herrmann 1971) wird, es ist aber für diesen Standpunkt wichtiger, daß die Begrifflichkeit der Handlungssubjekte, denen er seine Erkenntnisse vermittelt, dadurch an Klarheit und Eindeutigkeit gewinnt.

Mollenhauer folgert aus diesem Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses, daß nicht das Experiment

> "als der Prototyp erziehungswissenschaftlicher Forschung gelten (sollte), sondern die teilnehmende oder besser: die beteiligte Beobachtung. In dieser nämlich, wenn man sie - in Abweichung von dem entsprechenden Terminus der empirischen Sozialforschung - als eine Art 'Rahmenverfahren' versteht, werden empirisch ermittelte Daten beständig mit dem

> Kommunikationszusammenhang verknüpft, in dem sie für die Subjekte dieses Zusammenhangs ihre Bedeutung haben"
> (1970, S. 20)

Diese Forderung Mollenhauers lenkt die Aufmerksamkeit auf die explorativ-deskriptive Funktion von empirischer Forschung. Es wird also darauf hingewiesen, daß pädagogische empirische Forschung ihre Existenzberechtigung nicht nur darin hat, Hypothesen über - mehr oder weniger - allgemeine Gesetzmäßigkeiten aufzustellen und diese Falsifikation-s- oder Bewährungsversuchen auszusetzen, sondern daß sie auch dazu dienen kann, einen Sachverhalt (z. B. das Schulklima) klar und u. U. mit quantitativer Präzision zu strukturieren. Es ist vielleicht nicht uninteressant anzumerken, daß diese Funktion von empirischer Forschung im sog. Positivismusstreit (Adorno et al. 1970) von beiden Seiten wenig oder gar nicht hervorgehoben wurde; - auch von der Seite der kritischen Theoretiker nicht, weil sie sich gedrängt sahen, vor der "methodologischen Obsession" (Adorno 1970, S. 61) der kritischen Rationalisten "für die Sache" in die dialektisch-hermeneutische Defensive zu gehen.[4] Dadurch wurde übersehen, daß es so etwas wie eine mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden gesicherte Idiografie[5] gibt, die - um einen Begriff von Popper aufzugreifen[6] - als problemerzeugende Beobachtung wirken kann, indem sie die Handlungssubjekte mit den

---

4) Dafür spricht m. E. ein Satz wie: "Wer der Struktur seines Objekts sich anschmiegen möchte und es als ein sich Bewegtes denkt, verfügt über keine davon unabhängige Verfahrensweise." (Adorno 1970, S. 59)

5) Vgl. Harp & Richer (1969), die ein Schema entwerfen, "to depict the major topical areas of research within the sociology of education" (S. 677), und dabei zwei Forschungsansätze unterscheiden: den deskriptiv-analytischen und den hypothesen-testenden Ansatz. Der deskriptiv-analytische Ansatz, der dem entspricht, was hier als 'empirische Idiografie' bezeichnet wird, "suggests the use of data and quantitative techniques, thereby eliminating purely discursive accounts of social phenomena" (S. 675).

6) Dieser Begriff wird von Popper allerdings in einem etwas anderen Zusammenhang gebraucht. (Popper 1970, S. 105)

Tatsachen ihres Handlungsraumes konfrontiert. Damit sei keineswegs behauptet, daß diese "empirische Idiografie" ohne hermeneutische, interpretierende Verfahren auskommen könnte, wohl aber, daß sie einer rein hermeneutischen Idiografie weit überlegen ist. Auch sei mit der Verwendung des Begriffs "Idiografie" keineswegs impliziert, daß sich die Datenauswertung und -interpretation jenseits einer nomothetischen Erziehungswissenschaft abzuspielen habe[7]. Schon die Formel "bedingungskontrolliert-exemplarische Praxis", der die Erziehungswissenschaft hier verpflichtet wurde, impliziert einen Generalisierungsanspruch und macht damit die Anwendung nomothetischer Methoden erforderlich (s. im übrigen Abschnitt 3.1).

Damit keine falschen Erwartungen geweckt werden, bedürfen die vorausgehenden Anmerkungen zum Wissenschaftsbegriff noch notwendiger Ergänzungen. Die wissenschaftstheoretische Position, wie sie hier für die Erziehungswissenschaft skizziert wurde, ist das Ergebnis eines Reflexionsprozesses, der nicht etwa schon abgeschlossen war, als unsere Untersuchungsgruppe ihre Arbeit begann. Vielmehr wurde dieser Reflexionsprozeß erst durch die Probleme, auf die wir bei unserer Arbeit gestoßen sind, richtig in Gang gesetzt. Und selbst da, wo dieser 'time lag' nicht (mehr) vorhanden war, erlaubten uns die Umstände nicht oder nur eingeschränkt die Realisierung unserer Vorstellung von erziehungswissenschaftlicher Forschung. So kommt das dem oben entfalteten Wissenschaftsbegriff implizite Theorie-Praxis-Verhältnis der action research - Konzeption amerikanischer Sozialwissenschaftler sehr nahe, insbesondere der Konzeption von Sanford (1970), der es sogar vorzieht, von research-action zu sprechen, um den Handlungscharakter der Sozialwissenschaft, wie er sie haben möchte, noch deutlicher zum Ausdruck zu bringen.

Eine Forschungshandlung aber kann diese Forschungsarbeit nur begrenzt sein, - etwa im Sinne der Sanfordschen

---

7) Zum Begriff einer nomothetischen Sozialwissenschaft s. Herrmann (1971).

Minimalforderung: "The subject is the client, and reporting to him is an action" (Sanford 1970, S. 14; Unterstreichung vom Verf.). Tatsächlich hat unsere Forschungsgruppe mehrfach zusammen mit den Schülern und Lehrern, die von uns befragt worden waren, die Ergebnisse dieser Befragung diskutiert. Aber es ist doch eine sehr unvollständige Forschungshandlung, wenn man nur ab und zu die Schule besuchen kann, zum überwiegenden Teil vorstrukturierte Erhebungen macht, ein paar informelle Gespräche mit Schülern und Lehrern führt, nach der Analyse der Daten diese interpretiert, mit den Betroffenen diskutiert und ein paar Empfehlungen ausspricht. Tatsächlich notwendig wäre, was in diesen Gesprächen immer wieder deutlich wurde, eine kontinuierliche Kooperation der Wissenschaftler, Lehrer und Schüler (s. auch Schlömerkemper und Schreiner 1971) vom Planungsbeginn der Untersuchung an.

In diesem Zusammenhang muß noch eine Differenzierung vorgenommen werden. Das aus dem explizierten Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung abgeleitete Vermittlungspostulat hat vielleicht die Erwartung geweckt, daß alle folgenden Ausführungen so geschrieben sind, daß sie von allen vom Thema der Arbeit Betroffenen und am Thema der Arbeit Interessierten - ich denke dabei vor allem an Lehrer und Schüler - voraussetzungslos verstanden werden können. Ich mußte aber selbst beim Schreiben des theoretisch-methodologischen Teils erfahren, daß eine solche didaktische Reduktion nicht überall geleistet werden kann, weil sich sonst die Arbeit zu einer Einführung in die Inferenzstatistik, die Faktorenanalyse etc. ausgeweitet hätte. So blieb für diesen Teil der Arbeit die Möglichkeit, auf Literatur hinzuweisen, wo zum vollen Verständnis notwendige Wissensbestände erworben werden können, und die Hoffnung, daß die Diskrepanzen noch dosiert genug sein mögen, anzuregen und nicht abzuschrecken.

1.3 Zur Rechtfertigung des Untersuchungsgegenstandes

> Wann endlich werden wir den zwischenmenschlichen Raum erobern?
>
> Lec

Unsere Schule ist eine "Schule ohne Sozialerziehung" (Brocher 1967 a). Diese Vernachlässigung mag zwei Gründe haben.[8] Einmal bemüht sich ein nicht geringer Teil der die öffentliche Meinung in der BRD beeinflussenden Kräfte, unserer Gesellschaft das Selbstbild einer "industriellen Leistungsgesellschaft" attraktiv zu machen.[9] Diese Attraktivität versucht man einmal zu erreichen, indem man auf die Notwendigkeit eines hohen Leistungsstandards im internationalen Konkurrenzkampf hinweist, aber auch nicht selten, indem man die Leistungsgesellschaft als "Meritokratie" (Young 1958) vorstellt, in der der liberale Fortschritt bereits seine Krönung gefunden hat. So etwa Schlaffke (1971, S. 42):

> "Seit Leistung der Maßstab geworden ist, der wesentlich über Erfolge und Mißerfolge, über Karriere und Ansehen entscheidet, ist in der Gesellschaft ein Fortschritt an Freiheit, an Gleichheit, an Emanzipationsdenken geschaffen worden, weil das Leistungsprinzip das Standesdenken, das Erbrecht, Vorrechte des Alters und andere Privilegien abgelöst hat."

Oder Heckhausen (1971 a, S. 25):

> "Die heutigen Industrienationen sind Leistungsgesellschaften. Das öffentliche Ansehen der verschiedenen Berufspositionen ist von der Höhe

---

8) Ein dritter Grund, der hier nur am Rande erwähnt werden soll, kann nach Hurrelmann (1971) in "traditionellen ideologischen Barrieren" gesehen werden, die der Schule die Rolle einer sich zur Familie supplementär verhaltenden und vom "gelebten Dasein" separierten Lernschule zugewiesen haben sollen. Ob diese Einstellung heute noch vorherrscht, wie Hurrelmann meint, darf - zumindest - bezweifelt werden. Nach meinem Eindruck, der im folgenden expliziert und belegt wird, ist es wahrscheinlicher, daß diese traditionelle Einstellung inzwischen weitgehend von einer technokratisch-leistungsindividualistischen Einstellung überlagert wurde.

9) Ideologiekritische Überlegungen und Untersuchungen zur Konzeption der Leistungsgesellschaft als Mittel der Selbstdarstellung und Selbstrechtfertigung industrieller kapitalistischer Gesellschaften s. bei Offe (1970; s. auch Moser 1972).

> der für erforderlich gehaltenen Leistungstüchtigkeit abhängig. An die Stelle von bloß auf sozialer Herkunft und Familienzugehörigkeit beruhenden Privilegien ist zunehmend der persönliche Leistungsnachweis getreten. Er regelt die Höhe des beruflichen Aufstiegs."

Und schließlich der politisch engagierte Schriftsteller Mehnert:

> "Die ständisch gegliederte Gesellschaft des alten Europa ist tot; die Französische Revolution hat ihr das Urteil gesprochen, zwei Weltkriege vollstreckten es auch an den Restbeständen, die bis in unser Jahrhundert überdauern konnten. In der Neuen Welt hat sich, im vollen und auch bewußten Gegensatz zu ihr, eine mobile, dynamische Gesellschaft gebildet, in der die soziale Herkunft grundsätzlich nichts bedeutet, wo nur die Leistung zählt und 'jeder seines Glückes Schmied' ist." (1969, S. 25)

Aussagen dieser Art sind inzwischen Legion. Diese einseitige Betonung eines Leistungsindividualismus findet auch ihren Niederschlag in den schulischen Reformbemühungen. Die Arbeitsgruppe "Gesamtschule" des Pädagogischen Zentrums in Berlin berichtet über eine von ihr veranstaltete Tagung über wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulversuchen in der BRD:

> "Es ist erschreckend, wie eindeutig in den meisten vorgestellten Projekten die Leistungsmessung, der Leistungsvergleich, die Effektivität des Unterrichts oder der Organisationsform im Mittelpunkt steht und wie unbedeutend die Stellung von Problemen ist, die nur sehr vage als 'soziale','psychologische', 'sozialisationsbedingte' Probleme von Schülern und Lehrern definiert sind." (1971, S. 3)

Wie die Inhaltsanalyse von Lernzielangaben zu Reformversuchen in der Sekundarstufe II zeigt (s. Tab. 1), zielen auch die meisten gymnasialen Reformversuche auf Leistungssteigerung und haben nur in bescheidenem Ausmaß "emanzipatorische", "soziale" und "demokratische" Lernziele.

Tabelle 1

Allgemeine Lernzielangaben zu Reformversuchen der Sekundarstufe II:

Inhaltsanalyse der Lernzielangaben von 105 gymnasialen Versuchsschulen nach ihrer Selbstbeschreibung in Deutscher Bildungsrat (1971)

	Anzahl der Nennungen	Summen
1. Leistungsaspekt		
1.1 Leistungssteigerung, allgemein (größere Effizienz des Unterrichts)	19	
1.2 Leistungssteigerung, speziell (in einzelnen Fächern)	25	
1.3 Steigerung der Leistungsmotivation (Lernmotivation, Leistungsbereitschaft etc.)	55	
1.4 Vorbereitung auf die Universität	62	161
2. Individualemanzipatorischer Aspekt		
(Selbstbestimmung, Emanzipation, Selbstverwirklichung etc.)	19	19
3. Demokratisierungsaspekt		
3.1 Mitbestimmung der Schüler, Abbau autoritärer Strukturen, Versachlichung des Lehrer- Schüler-Verhältnisses, Selbstverantwortung, Üben von verantworteter Entscheidung	65	
3.2 Chancengleichheit	2	
3.3 Transparenz der Unterrichtsziele	5	72
4. Sozialer Aspekt		
Soziale Mobilität, soziale Integration, Kooperativität, Verbesserung der sozialen Interaktion	9	9
5. Curricularer Aspekt	30	30
6. Sonstiges	9	9

Daß diese Einseitigkeit gefährlich ist, sollte eigentlich keiner weiteren Erörterung bedürfen. Hier ist schon nicht mehr nur die Frage von Brocher zu stellen:

> "Denn was ist das Erziehungsziel der Schule? Die Veredelung eines ästhetischen Bildungsideals privater Tugenden im Auftrag des von verschwommenen Vorstellungen ausgehenden Elternrechts? Oder die Entwicklung öffentlicher sozialer Tugenden, die uns allenthalben mangeln - wovon man sich notfalls an jeder Trambahnhaltestelle überzeugen kann?" (1967 a, S.431)

Denn diese Frage ist sicher unzureichend. Weiter führen die Forderungen von Tausch, auch wenn sich über einzelne Komponenten seines Lernzielkatalogs streiten ließe:

> "Es ist nun eine wesentliche Frage, ob die in unseren Schulen bei Jugendlichen ausgelösten Vorgänge und Haltungen mit denjenigen Verhaltensformen, Haltungen und Einstellungen im Grundsätzlichen übereinstimmen oder ihnen entsprechen, die von den späteren Bürgern eines demokratischen Staatswesens benötigt werden, so beispielsweise: sinnvoller Gebrauch von Freiheit, Selbstdisziplin, freiwillige soziale Einordnung, spontane Initiative, Übernahme von Verantwortung, Fähigkeit zur Gruppenbildung und Gruppenentscheidung, zeitweilige, bzw. teilweise Unabhängigkeit von äußerer Führung, gewisses Ertragung von Ungewißheiten und zeitweiligen Mißerfolgen, Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Minoritäten. In dieser Hinsicht sind die Vorgänge der sozialen Interaktion und des sozialen Klimas in unseren Schulen politisch bedeutsame Vorgänge..."
> (1967, S. 1, Unterstreichung vom Verf.)

Und wenn man die Leistungsideologie in Abhängigkeit der Effizienzforderungen von Wirtschaft und nationaler Verteidigung und Selbstbehauptung sieht, ist schließlich mit Hersey festzustellen: "It's a failure of national vision when you regard children as weapons, and talents as materials you can mine, essay, and fabricate for profit and defense." (zit. nach v. Hentig 1969, S. 131)
Es scheint dürftig, wenn Heckhausen als Apologet der Leistungsgesellschaft und des Leistungsindividualismus angesichts solcher Argumente nur von " 'kulturheilkundigen' Kulturkritikern" zu sprechen weiß, die sich "gegen das übermächtig werdende Leistungsprinzip

stemmen." (Heckhausen 1971 a, S. 26)[10]

Präziser und weitsichtiger dürfte dann schon die Analyse Roths sein:

> "Die Emotionen, Antriebe und Interessen, die in unserer Gesellschaft die stärkste Ausrichtung und Verstärkung erfahren, waren (?) die, die auf Sachkompetenz, Selbstbehauptung, Durchsetzung und konkurrierendes Verhalten ausgerichtet waren. In ihnen hat der Mensch in unserer Gesellschaft und Kultur zwar seine aggressiven Antriebe unterzubringen und gesellschaftskonform zu kultivieren vermocht, aber alle sympathischen Gefühle wie 'Bindung', 'größere Einheit herstellende Antriebe' (die nach Freud vom Eros ausgehen) blieben unterentwickelt bzw. in die private Sphäre verwiesen. ... Familie und Schule müssen in der Erziehung einen neuen Ausgleich zu finden suchen zwischen dem unverzichtbaren Anspruch, Leistung zu fordern und Leistungsmotivation zu entwickeln (wobei jeweils genau zu definieren ist, was Leistung pädagogisch zu bedeuten hat), und dem ebenso wichtigen Anspruch, soziale Kontaktfähigkeit, Kooperation, Teamarbeit, Einfühlungsfähigkeit (affiliation) und Empathie zu entwickeln." (1971, S. 507 - Fragezeichen vom Verf.)[11]

Ein zweiter Grund für die Vernachlässigung einer "sozialpädagogisch orientierten Schule" (Bittner 1971) bei praktizierenden wie theoretisierenden Pädagogen mag auch darin liegen, daß sowohl die an Freud als auch die an Piaget orientierte Entwicklungspsychologie die Aufmerksamkeit auf die soziale Erziehung des Kindes vor der Schulzeit gelenkt hat, - daß die "sekundäre Sozialisation"[12] wirklich eine sekundäre Bedeutung gewann. Ein solcher

---

10) Der Gerechtigkeit halber sei angemerkt, daß Heckhausen nicht durchgängig so einseitig dem Leistungsprinzip huldigt. In einem von ihm vorgelegten Prioritätskatalog für die Beurteilung von Projekten zur Entwicklung vorschulischer Curricula z. B. deuten sich bei ihm auch soziale Lernziele an (Heckhausen 1971 b, s. insbesondere Prinzip B 4).

11) Es gibt auch bereits empirische Untersuchungen (ref. bei Mollenhauer 1970, S. 286), deren Ergebnisse darauf hinweisen, daß sich eine einseitig auf Leistung ausgerichtete Erziehung verstärkend auf die Ausprägung von Aggressivität und Herrschsucht auswirkt. Allerdings ist dieser Zusammenhang sehr komplex,und es kommt offensichtlich darauf an, mit welchen Methoden welche Art von Leistungen (etwa: konvergente oder divergente) Leistungen angestrebt werden.

Standpunkt ist allerdings immer weniger zu rechtfertigen. Es liegen inzwischen eine ganze Reihe empirischer Studien vor, die beweisen, daß Schule, wenn auch zumeist unbewußt, ein "powerful socializing agent" (Himmelweit & Swift 1969) ist. Als "Markierstudien" seien hier nur die fast in jedem sozialpsychologischen Reader auftauchenden Bennington-Studien von Newcomb (1943; 1952; Newcomb et al. 1967)[13] erwähnt und die sich auf das Sekundarschulniveau beziehende Arbeit von Himmelweit & Swift (1969). Newcomb konnte bereits in den vierziger Jahren zeigen, daß sich bei vielen - vornehmlich aus konservativen Elternhäusern stammenden - Studentinnen eines Colleges mit betont liberalem Klima ein Attitüdenwandel einstellte. Die Persistenz dieses Attitüdenwandels, die mit diversen sozialen Verhaltensweisen korrelierte, konnte noch nach 25 Jahren bei einem beträchtlichen Teil der Probandinnen festgestellt werden.

Ebenfalls in einer Längsschnittstudie (1952-1963) untersuchten Himmelweit & Swift 13- bis 14-jährige Jungen der englischen Mittel- und Unterschicht, die aus zwei Schultypen stammten: der "grammar school", die in etwa unserem Gymnasium entspricht, und der "secondary modern school", die unserer Volksschuloberstufe entspricht.[14] Von jedem Kind wurden u. a. folgende Variablen erhoben: Maße seiner Ängste, Selbstbildqualitäten, Beteiligung in der Schule, intellektuelles und berufliches Anspruchsniveau, Einstellungen zu einer Reihe von gesellschaftlichen Themen, Autoritarianismus, IQ, Details seines sozio-ökonomischen Hintergrundes. Das allgemeine Ergebnis der Studie fassen die Verfasserinnen wie folgt zusammen:

---

13) In ihrem Buch "The Impact of College on Students" geben Feldman & Newcomb (1969) eine kritisch kommentierte Übersicht über 4 Jahrzehnte Forschung (s. auch Feldman 1969).

14) s. Diehl 1962, S. 155

Fußnote 12) von S. 19:

Eine ausführliche Diskussion dieses Begriffes findet sich etwa bei Kleemann (1969).

> "Information about the type of school a child attends enables better prediction of his behavior, outlook, values and attainments than does information about his IQ or his family's social background."
> (Himmelweit & Swift 1969, S. 157)

Die Unterschiede in den genannten Variablen, die nach Ansicht der Verfasserinnen praktisch alle zugunsten der grammar school interpretiert werden können, werden darauf zurückgeführt, daß die grammar school ein "strong system" darstelle, die secondary modern school ein "weak system". Eine Schule stellt ein strong system dar, bedeutet bei Himmelweit & Swift,

> "that a school has a coercive power over its pupils, deriving from the nature of the objectives assigned to the school and their salience for the individuals within the system. To prove this we would have to establish that the strong system is more effective than the weak in reducing the significance of those characteristics that pupils bring with them that are seen as potentially harmful to its objectives."
> (S. 168)

Es dürfte klar sein, daß dieses "reducing the significance of those characteristics that pupils bring with them" durch die sozialen Erfahrungen der Schüler in der Schule unterstützt und sabotiert werden kann.

Nach diesen und einer Reihe weiterer Untersuchungen ist es wohl nicht mehr zu bezweifeln, daß Schule ein sehr wichtiges Sozialisationsfeld darstellt.[15] Adoleszenzforschern wie Ausubel war das sehr früh klar. So schreibt Ausubel bereits 1954:

---

15) Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, daß Pädagogische Psychologen und Erziehungswissenschaftler aus sozialistischen Ländern diesen Sachverhalt aufgrund der in diesen Ländern besonders betonten pädagogischen Zielvorstellung "Erziehung zum und durch das Kollektiv" stärker herausgestellt wird als bei uns. So etwa Baumann et al. (1971, S. 131): "Schul- und Klassenkollektiv bilden ... das wichtigste Feld, in welchem sich durch soziale Tätigkeiten, insbesondere im Prozeß des organisierten Lernens und Arbeitens, (sozialistische) Verhaltenseigenschaften bei den Jugendlichen entwickeln." (Klammer vom Verf.)

> "... the school cannot help but play a role in the personality changes of adolescence. Merely by providing an arena in which young people interact with each other and with adults, the school influences important aspects of personality structure at a time when these are undergoing significant change."
> (S. 472)

Und auch Psychoanalytiker gestehen inzwischen dem Schulalter eine große Plastizität zu. So schreibt Brocher (1967a, S. 432) z. B. davon, daß die "Auflockerung der Triebabwehr und die Wiederholung der frühen Prägungserlebnisse während der Vorpubertät und der Reifezeit gerade die Möglichkeit zu wichtigen Erfahrungskorrekturen" geben. Wenn in der Schule auch wenig oder keine bewußte Sozialerziehung durchgeführt wird, so ist Schule dennoch sozialer Erfahrungsraum, - ein Ort, an dem soziales Lernen stattfindet. "Schulklima" soll für uns der Begriff sein, der auf diesen Sachverhalt hinweist.

(2) DARSTELLUNG UND KRITIK AUSGEWÄHLTER ANSÄTZE ZUR ERFORSCHUNG DES SCHULKLIMAS

2.1 Vorbemerkungen und Abrenzungen

Wenn man sich fragt, wie unterschieden werden kann, was in die schulischen Lernprozesse eingeht, wird man sich verschiedene Antworten geben können. Armstrong (1970) etwa unterscheidet folgende sechs "major input elements": "the curriculum", was bei ihm nicht die umfassende Bedeutung wie im deutschen Sprachraum besitzt, sondern nur die Inhaltsseite des Lehrangebots bezeichnet; "the instruction", - die methodische Seite des Lehrangebots; "the teacher", - die Qualitäten und Eigenarten der Lehrerpersönlichkeit; "the learner"; "the media" und schließlich "the environment". Als Komponenten des "environment" werden von ihm "social climate", "physical climate" und Größe der interagierenden Lerngruppe genannt. Diese Komponierung der innerschulischen Umwelt läßt zugleich erkennen, daß Armstrongs "input elements" keineswegs als exklusiv zu betrachten sind. Ob der Lehrstoff in Frontal- oder Gruppenunterricht aufgearbeitet wird, diese Instruktionsvariable ist z. B. auch eine wichtige Komponente des sozialen Klimas (s. etwa Dietrich 1969).

Walter (1972) versucht diese definitorische Exklusivität herzustellen, indem er vorschlägt, die "Schulökologie", was bei ihm die Erforschung des Schulklimas bezeichnet, auf die "ungewollten Nebenwirkungen" der Schule zu begrenzen; dies jedenfalls so lange, "als die Curriculumforschung nicht den Anspruch erhebt, eine 'neue' umfassende Pädagogik zu sein, die auch diesen Aspekt miteinschließt" (1972, S. 432). Auch wenn sich diese Abgrenzung auf die in der Pädagogik nicht unbeliebte Differenzierung zwischen "intentionaler" und "funktionaler" Erziehung, zwischen "Erziehungszielen" und "in der Erziehung mitwirkenden Normen" (Klafki 1969) oder "explicit" und "implicit" "educational objectives"

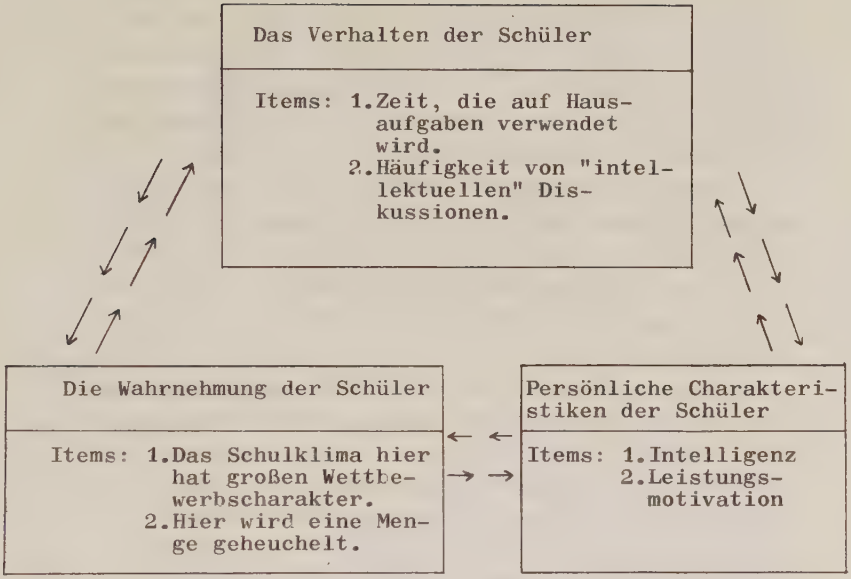
(Pace 1958) anlehnt, scheint sie zu begrenzt, - gerade, wenn man mit Walter bedenkt, daß der Begriff Schulklima im Rahmen unseres Nachdenkens über "institutionalisierte sekundäre Sozialisation" interessant wird[16]; sie ist allerdings historisch verständlich, da die Zielsetzungen und Realisationen sozialer Lernprozesse in der Schule tatsächlich bislang weitgehend ein "hidden curriculum" darstellen. Hier sei jedoch, wie bereits vorweg angedeutet, mit Schulklima die Gesamtheit der sozialen Erfahrungen und damit der Bedingungen sozialen Lernens in der Schule bezeichnet.

Wie kann nun Schulklima erforscht werden? Inzwischen liegen verschiedene Systematisierungs- und Kategorisierungsversuche der Schulklimaforschungen vor. Astin (1968) etwa nimmt folgende Aufteilung vor[17]:

---

16) Vergleiche dazu etwa Simons, der - von einer soziologisch-funktionalistischen Definition ausgehend - als "Bestimmungsstücke der Sozialisation" die "Explizierung von Erwartungen und Zielen" und "planmäßige Bemühungen, das Individuum in Richtung auf diese Ziele zu verändern" (1971, S. 2) nennt. Allerdings ist auch diese Begriffsbestimmung zu eng, da sie vernachlässigt, daß eine Gesellschaft sozialisieren (wie übrigens auch dissozialisieren) kann, ohne sich dessen programmatisch bewußt zu sein. Angemessen dürfte der im "Wörterbuch Kritische Erziehung" (Rauch & Anzinger 1972, S. 251) explizierte Standpunkt sein, der ein solches "dichotomes Sortieren" ablehnt, weil damit ungenügend berücksichtigt wird, daß beide sozialisatorische Determinantengruppen ineinander verzahnt sind.

17) Etwas modifiziert nach Astin (1968, S. 9)



Die Kategorisierung, die Pace (1969) in der Encyclopedia of Educational Research vorschlägt, stimmt mit der von Astin weitgehend überein. Hinzu nimmt Pace noch einen vierten Ansatz, den "demographischen". Demographische Schulcharakteristika sind für Pace u. a. die Ausstattung der Schule, ihre Größe, fachliche Spezialisierungen, das Geschlecht der Schüler. Walter (1972) versucht, die Schulklima-Ansätze noch etwas differenzierter in den Griff zu bekommen. Er unterscheidet, sich offensichtlich an Feldman (1971) orientierend, 1. den demographischen Ansatz (s. o. Pace 1969); 2. den organisations- und sozialstrukturellen Ansatz; 3. den Behavior-Ansatz (s. o. Astin 1968); 4. den 'Klima'-Ansatz (entspricht der Kategorie "Die Wahrnehmung der Schüler", s. o. Astin 1968); 5. den Persönlichkeitscharakteristika-Ansatz (s. o. Astin 1968). Hinzu kommt bei ihm also der "organisations- und sozialstrukturelle Ansatz". Wenn er allerdings unter diesem Kategorientitel als Variablenbeispiele "Dimensionen der Kooperation, Eindeutigkeit von Gruppennormen, Art und

Form der Belohnungen und Strafen"etc. nennt, wird es schwierig einzusehen, wie er diesen Ansatz vom 'Behavior'- und'Klima'-Ansatz unterscheiden will. Die Verwirrung kommt daher, daß einmal die Erhebungsmethode als differenzierendes Kriterium verwendet wird, das andere Mal ein thematischer Gesichtspunkt.

Insgesamt betrachtet erscheinen die vorliegenden Kategorisierungsversuche noch zu begrenzt. Obgleich nicht immer in Reinform realisiert, scheint mit folgende Unterscheidung am eindeutigsten:

1. Der demografische Ansatz:
   Variablen:
   demografische Merkmale der Schüler und des Lehrkörpers (Alter, Geschlecht, Religion, soziale Schicht etc.), Schülerzahl, Lehrerzahl, zur Verfügung stehende Finanzmittel, Ausbildungsstand der Lehrer, Fazilitäten etc.
   Forschungsbeispiele:
   (z. T. Astin & Holland 1961, (z. T.) Tupes & Madden 1970, (z. T.) Richards et al. 1970, Rock et al. 1970
2. Der ökologische Ansatz:
   Variablen:
   Raumgröße, Lichtverhältnisse, Infrastruktur, Farben und Formen, Temperatur etc.
   Forschungsbeispiele:
   Kephardt & Floyd 1954, Barker 1968
   (s. im übrigen Abschnitt 2.2)
3. Der organisationsstrukturelle Ansatz
   Variablen:
   Merkmale der Organisationsstruktur, der formellen Interaktions- und Kommunikationsstruktur wie zentralisiert vs. dezentralisiert, hierarchisch vs. egalitär, "autonomy" vs. "compliance" etc.
   Forschungsbeispiele:
   es sind im Anschluß an Überlegungen von Fürstenau (1967; vgl. auch Katz 1964) Untersuchungen vorstellbar, die z. B. Schulen, die nach dem "klassischen" Modell der Verwaltungsbürokratie organisiert

sind, mit Schulen vergleichen, deren Organisationsstruktur nach dem Human-Relation-Modell aufgebaut sind.

4. Der soziometrische Ansatz
   Variablen:
   Merkmale der informellen Interaktions- und Kommunikationsstruktur, Cliquenformationen, Statusdefinitionen, "Significant others", Intergruppenrelationen etc. (bei Lehrern und/oder Schülern).
   Forschungsbeispiele:
   (z. T.) Hollingshead 1949, Gordon 1957, (z. T.) Coleman 1961
   (s. im übrigen Abschnitt 2.3)
5. Der interaktionsanalytische Ansatz
   Variablen:
   Häufigkeit und Intensität bestimmter Merkmale der Interaktion Lehrer - Schüler, Schüler - Lehrer und eventuell auch Lehrer - Lehrer, wie etwa Anzahl der akzeptierenden, mitfühlenden, tadelnden etc. Äußerungen eines Lehrers, des Verhältnisses der Anzahl der Lehreräußerungen zur Anzahl der Schüleräußerungen etc..
   Forschungsbeispiele:
   Tausch, A. 1960, Tausch, R. 1960
6. Der sozial-perzeptive Ansatz
   Variablen:
   Von Schülern und/oder Lehrern perzipierte Aufforderungs- und Normqualitäten der innerschulischen Umwelt.
   Forschungsbeispiele:
   Pace 1963 b, Stern 1963, Anderson 1970, McClelland & Alschuler 1971
   (s. im übrigen Abschnitt 2.4)
7. Der psychoanalytische Ansatz
   Variablen:
   Übertragungen, Abwehrmechanismen, unbewußte Konflikte und Ambivalenzen insbesondere im Verhältnis Lehrer - Schüler, aber auch zwischen den Schülern

und zwischen den Lehrern sowie zwischen Lehrern und Vorgesetzten.

Forschungsbeispiele:

es sind im Anschluß an Überlegungen von Bernfeld ([1]1925) und Fürstenau (1964) vergleichende Untersuchungen von - etwa durch entsprechendes gruppendynamisches Training in der Lehrer(fort)bildung - psychoanalytisch aufgeklärten und konventionellen unaufgeklärten Schulen denkbar.

8. Der psychometrische Ansatz

Variablen:

Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Leistungsmotivation, andere Persönlichkeitsmerkmale der Schüler und/oder Lehrer

Forschungsbeispiele:

(z. T.) Astin & Holland 1971, (z. T.) Astin 1968

9. Der Behavior-Ansatz

Variablen:

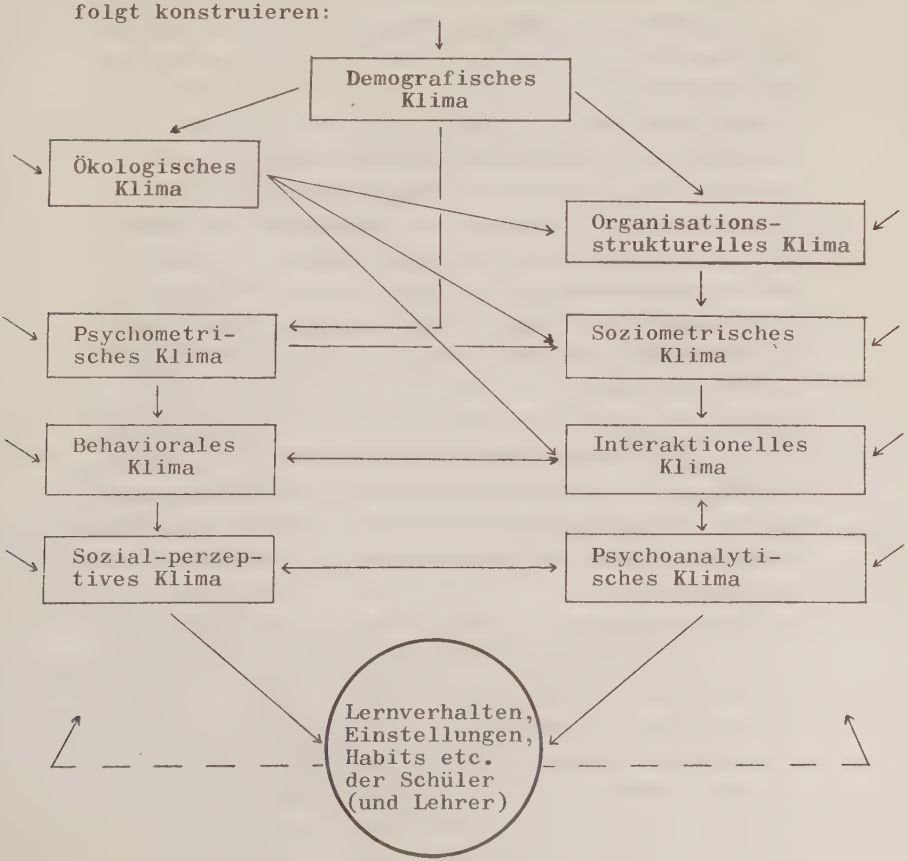
Intensität und Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen (Hausaufgaben machen, diskutieren, flirten, lesen, vor dem Fernsehapparat sitzen etc.) von Schülern und/oder Lehrern

Forschungsbeispiele:

(z. T.) Astin 1968

Bei der Betrachtung der Aufgliederung dieser Schulklima-Ansätze mag zuerst auffallen - wenn man sie als Versuch versteht, Bedingungen sozialen Lernens in den Begriff zu bekommen - daß sie nicht als psychologisch gleichwertig betrachtet werden können. Die demografischen und organisationsstrukturellen Ansätze etwa sind makroanalytisch, d. h. sie beziehen die ganze Schule in die Analyse ein, die interaktions- und psychoanalytischen Ansätze hingegen sind mikroanalytisch, d. h. sie beziehen sich auf Zweierbeziehungen (zumeist Lehrer - Schüler) oder beschränken sich zumindest auf Klassenraumsituationen, während die anderen Ansätze sowohl auf mikro- als auch makroanalytischem Niveau realisiert wurden, bzw. werden können. Ein weiterer, vielleicht wesentlicherer Gesichtspunkt, nach dem diese Ansätze

unterschieden werden können, ist die kausale Distanz zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen. Wenn wir etwa an eine bestimmte soziale Verhaltensweise als abhängige Variable (d. h. als Lernresultat) denken, z. B. kooperatives Verhalten, so dürfte es unmittelbar einsichtig sein, daß etwa der psychoanalytische oder sozialperzeptive Ansatz Variablen definiert, die in der Verursachungskette von dem in Betracht gezogenen Verhalten weniger weit entfernt sind als Variablen des demografischen und ökologischen Environments. Das heißt nun aber keineswegs, daß diesen kausal weniger distanten Variablen auch ein größerer Erklärungswert zukommen müsse. Denn sie sind zu einem nicht unbeträchtlichen Anteil selbst wieder abhängig von den kausal distanten Variablen. Hypothetisch läßt sich diese Verursachungskette etwa wie folgt konstruieren:



Die in dieser Verursachungskette durch Pfeile angezeigten Kausalrelationen sind nicht als absolute kausale Interpretationen zu verstehen (was durch die zusätzlichen inhaltlich unbestimmten äußeren Pfeile angedeutet ist).[18] Auch sind die Beziehungen in Wirklichkeit noch komplexer,und es könnte unzweifelhaft über die Position dieser und jener Variablengruppe gestritten werden. Aber dieses Schema vermag vielleicht einen Eindruck zu vermitteln, welche Art von Variablen und welche Beziehungen eine umfassende Theorie des Schulklimas einbeziehen müßte, und kann vielleicht eine Hilfe bei der Einschätzung des Stellenwertes der in den folgenden Abschnitten resümierten und kritisierten (empirisch realisierten) Ansätze darstellen. Der Auswahl dieser Ansätze liegen folgende Begrenzungen zugrunde, die ihre Begründung hauptsächlich im Bezug auf den empirischen Teil des Berichts haben:
1) Es werden nur makroanalytische Ansätze dargestellt. Sammelreferate mikroanalytischer Ansätze liegen inzwischen auch im deutschen Sprachbereich vor (z. B. Peters 1970).[19] 2) Es werden nur Ansätze referiert, die im sekundären Schulbereich realisiert wurden oder ohne große Modifikation dort realisierbar erscheinen. Das bedeutet nicht, daß diese Ansätze im primären oder tertiären Schulbereich nicht realisiert werden könnten. 3) Es werden nur Ansätze referiert, die bei der Bestimmung des Schulklimas die Schülerseite einbeziehen. Arbeiten mit dem Organizational Climate Description Questionnaire beziehen sich nur auf die Beziehungen Lehrer - Lehrer und Lehrer - Vorgesetzte.[20] 4) Schließlich werden nur Ansätze

---

18) Eine multivariate Auswertungsmethode, mit der eine solche Verursachungskette statistisch überprüft werden könnte, ist die Pfadanalyse (s. Feldman 1971).

19) Dort noch nicht erwähnt sind Arbeiten mit dem Learning Environment Inventory (Walberg & Anderson 1968, Anderson et al. 1969, Anderson 1970, Walberg & Ahlgren 1970) und mit dem Classroom Climate Questionnaire (McClelland & Alschuler 1971).

20) etwa: Collins 1965, Brust 1966, Downey 1966, Helsel et al. 1969

vorgestellt, die theoretisch interessant und/oder empirisch fruchtbar zu sein versprechen. Es versteht sich von daher von selbst, daß impressionistische Studien (z. B. Blackburn 1968) keine weitere Berücksichtigung finden.

Diesen Kriterien entsprechen m. W. folgende Ansätze:

1) Der ökologisch-psychologische Ansatz von Barker, der versucht, "objektive", d. h. vor der Wahrnehmung der handelnden und lernenden Subjekte gegebene, durch Fremdbeobachtung zu erfassende Charakteristiken der innerschulischen Umwelt als Determinanten des Handelns und Lernens zu begreifen und empirisch festzumachen.
2) Der subkulturelle Ansatz von Coleman, der herauszuarbeiten versucht, daß die (Schul-)Jugendlichen eine von der Kultur der Erwachsenen sich abhebende Subkultur bilden, d. h. Interessen, Einstellungen und Werthaltungen manifestieren und gegenseitig verstärken, die sich von denen der Erwachsenen und den Erwartungen und Zielvorstellungen der Schule unterscheiden und sich ihnen gegenüber oft antagonistisch verhalten.
3) Die Ansätze der kollektiven Wahrnehmung (Stern, Pace, Pervin), die Aufforderungs- und Normqualitäten der innerschulischen Umwelt zu erfassen versuchen, wie sie von den in der Schule handelnden und lernenden Personen übereinstimmend wahrgenommen werden.

Diese Kurzdarstellung der ausgewählten Schulklima-Ansätze macht bereits deutlich, daß sie nach verschiedenen Merkmalen differieren. Nach der in diesem Abschnitt getroffenen Unterscheidung (s. o.),der Schulklima-Ansätze ist der Barkersche Ansatz den ökologischen, der Colemansche den soziometrischen und die Ansätze von Stern, Pace und Pervin den sozialperzeptiven Ansätzen zuzuordnen. Von einem anderen Gesichtspunkt her können die Ansätze von Barker und diejenigen der kollektiven Wahrnehmung als mehr psychologisch

betrachtet werden, der Ansatz von Coleman als mehr soziologisch bzw. sozialpsychologisch. D. h. die hier an erster Stelle genannten Ansätze operieren mit ausgesprochen psychologischen Begriffen wie "behavior settings" und "press", Coleman hingegen bezieht sich bevorzugt auf "subsocieties", "status systems", "elites" etc., also auf soziologische und sozialpsychologische Begriffe. Diese Unterscheidung entspricht auch dem fachlichen Selbstverständnis der genannten Autoren. Wenn man schließlich die den Ansätzen eigene Erhebungsmethodik betrachtet, so erfordert der Barkersche Ansatz Fremdbeobachtung, der Ansatz von Coleman und die Ansätze der kollektiven Wahrnehmung aber die Befragung der "Schulinternen".

Diese Unterschiede werden bereits hier aufgezeigt, um deutlich zu machen, daß kein eindimensionaler Vergleich der verschiedenen Ansätze möglich ist und daß es deshalb den besten Schulklima-Ansatz auch nicht gibt, oder anders ausgedrückt: den besten Schulklima-Ansatz gibt es nur in Hinsicht auf ein bestimmtes Problem.

In den folgenden Abschnitten (2.2 - 2.4) sollen nun die genannten Ansätze detailliert dargestellt und kritisiert werden. Im Anschluß daran soll erörtert werden (Abschnitt 2.5 und 2.6), welcher - u. U. kombinierte - Ansatz für unser Problem, Bewertung der schulklimatischen Auswirkungen der organisatorischen Neuerungen an der Oberstufe der Halepaghenschule in Buxtehude, der geeignetste ist.

2.2 Der ökologisch-psychologische Ansatz (Barker)[21]

"How can psychology hope to cope with nonpsychological inputs? This is our problem ..."

Barker et a. (1970, S. 13)

Darstellung

Kurt Lewin hat den Begriff der psychologischen Ökologie[22] in die psychologische Terminologie eingeführt.

> "Die Untersuchung verfolgt den Zweck, genau zu klären, wo und wie die psychologischen und die nicht-psychologischen Fragen einander überschneiden. Jede Art von sozialem Leben findet innerhalb bestimmter Grenzen statt, die darüber entscheiden, was möglich ist und was nicht, was geschehen und was nicht geschehen kann. Zu diesen 'äußeren Begrenzungen' gehören häufig nicht-psychologische Faktoren, wie Klima, Verkehr, Gesetze des Landes oder der Organisationen. Die erste Untersuchung erfolgt vom Gesichtspunkt der 'psychologischen Ökologie': Der Psychologe untersucht nicht-psychologische Daten, um die Bedeutung dieser Daten für die Grenzbedingungen des Lebens des Individuums oder der Gruppe kennenzulernen."
> (Lewin 1963, S. 206)

In der Nachfolge von Lewin versuchen vor allem Barker und seine Mitarbeiter in einem eigens dafür bestimmten Institut[23] Probleme der psychologischen Ökologie zu strukturieren und Methoden zu ihrer Lösung zu entwickeln.

---

21) Die Darstellung dieses Ansatzes ist im Vergleich zu den Darstellungen der anderen Ansätze relativ kurz gehalten, da er für meinen eigenen Untersuchungsansatz bedeutungslos ist (zur Begründung s. die Abschnitte 2.5 und 2.6). Dennoch dürften die folgenden Ausführungen ausreichen, um den Geltungsanspruch und die Problematik des Barkerschen Ansatzes deutlich zu machen.

22) Zu Geschichte und Umfang des Ökologie-Begriffes s. etwa Dogan und Rokkan 1969.

23) Midwest Psychological Field Station, Dépendance der University of Kansas.

Barker unterscheidet zwischen dem "psychological environment" und dem "ecological environment". Unter dem "psychological environment" versteht er die Umwelt, wie sie eine bestimmte Person wahrnimmt und von ihr als wahrgenommene beeinflußt wird. Unter dem Begriff des "ecological environment" faßt er "the objective, preperceptual context of behavior" (Barker 1968, S. 1; s. auch Barker 1963, 1965). Barkers Ziel ist es, das theoretische Gerüst einer Wissenschaft zu schaffen, "that stands with respect to molar behavior as the physics of light and sound stands with respect to vision and hearing" (Barker et al. 1970, S. 19). Als primäres Problem dieser Wissenschaft sieht er es an, 'natürliche' Einheiten der ökologischen Umwelt zu definieren. 'Natürlich' bedeutet für ihn:

> "(a) they occur without feedback from the investigator; they are self-generated; (b) each unit has a time - space locus; (c) an unbroken boundary separates an initial pattern from a differing external pattern."
> (Barker et al. 1970, S. 16)

Diese ökologischen Einheiten nennt Barker "behavior settings". Sie werden beschrieben als "organized assemblies of behavior episodes, physical objects, spaces, and durations" (Barker et al. 1970, S. 22). Dynamisch gesehen handelt es sich bei den behavior settings um homöostatische Systeme, "with controls that maintain the setting intact and operating at a stable functional level under widely varying conditions" (Barker et al. 1970, S. 22). Die praktische Bestimmung von behavior settings ist eine sehr differenzierte und hochkomplizierte Angelegenheit (s. etwa Barker 1968, S. 34 - 91), obgleich sie meistens unmittelbar einsichtig erscheinen (ein Straßencafé, eine Schulklasse, ein Fußballspiel usf.). Es dürfte deutlich geworden sein, daß sich Barkers Ansatz zur Erfassung der ökologischen Umwelt vom theoretischen Anspruch her auf Fremdbeobachtung als Erhebungsmethode beschränkt.

Anwendung

Im folgenden soll, um die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes zu demonstrieren, eine Untersuchung skizziert werden, die Schulen mit großen und kleinen Schülerpopulationen miteinander verglich (Barker et al. 1970).[24] Die Annahme, die diese Untersuchung leitete, war, daß ein behavior setting zur Aufrechterhaltung seines homöostatischen Niveaus eine optimale Anzahl interner Elemente[25] hat. Wenn die Anzahl der internen Elemente unter dem Optimum liegt, operieren die homöostatischen Mechanismen des settings so, daß das homöostatische Niveau trotzdem erhalten bleibt, indem Struktur und Stärke der im behavior setting herrschenden Kräfte anders organisiert werden:

> "the fewer available persons are pressed more strongly to produce the same number and variety of behavior units, and fewer behavior units are pressed to produce the same number and variety of achievements."
> (S. 23)

Die aus dieser Grundannahme für den Vergleich von - relativ - überbevölkerten und unterbevölkerten Schulen abgeleiteten "phänotypischen" Hypothesen lauten beispielsweise:

> "1. Behavior consequences of the stronger forces acting upon students of small high schools, in comparison with those of large high schools.
> The former Students will:
> 1.1 Expand greater effort. Greater individual effort can take the form of 'harder' work or longer hours. The greater effort is directed both toward the primary goals of the setting and along the maintenance routes. When the assistant yearbook editor leaves, with no one available for replacement, the editor proofreads all the galleys instead of half of them.
> 1.2 Engage in more difficult and more important tasks. There is in most settings a hierarchy of tasks with respect to difficulty and importance. The inexperienced sophomore has to take the lead role in the play when

24) Siehe auch Barker & Gump (1964)

25) Z. B. beim Baseball-Spiel 18 Spieler und zwei Schiedsrichter.

the experienced senior becomes ill."
(Barker 1960, S. 30)

Weitere aus der behavior setting - Theorie abgeleitete Vorhersagen sind: Schüler einer High School mit geringer 'Populationsdichte' engagieren sich in einer größeren Vielzahl von Tätigkeiten, sie nehmen mehr Verantwortung auf sich, fühlen sich unsicherer und erfahren häufiger Erfolg und Mißerfolg. Diese Vorhersagen konnten weitgehend bestätigt werden.[26)]

Nach Barker können behavior settings drei verschiedene Rollen in der Forschung spielen: (1) Ein "behavior setting survey" strukturiert eine größere ökologische Umwelt, z. B. die einer Schule. Ist die Struktur der innerschulischen Umwelt auf diese Weise gebildet, können Entscheidungen getroffen werden, welche Bereiche als Stichprobeneinheiten vergleichend erfaßt werden sollen. (2) Behavior settings können als abhängige Variablen behandelt werden, - in Fragestellungen wie: Unterscheiden sich private und öffentliche Schulen, humanistische und naturwissenschaftliche Gymnasien, amerikanische und europäische Hochschulen in der Anzahl, Art und Interrelationen der behavior settings? (3) Behavior settings können auch als unabhängige Variablen gelten (s. Beispiel oben). Neben der Populationsdichte nennen Barker und seine Mitarbeiter (1970) u. a. noch folgende "behavior - coercive properties of settings": das Ausmaß an Interdependenz ihrer Elemente; die besondere Art der Tätigkeiten, die in ihnen ausgeführt werden; die Art der menschlichen Wesen in ihnen.

Der Geltungsanspruch von Barkers Ansatz ist nicht gerade gering. Er glaubt, mit ihm kulturelle Differenzen und Nationalcharaktere erklären zu können. Er wendete ihn z. B. an, um eine amerikanische und eine

---

26) Die bei Barker & Gump (1964) berichteten Forschungsfunde beziehen sich in der Hauptsache auf 13 High Schools unterschiedlicher Größe (35 - 228 Schüler) aus verschiedenen Regionen in Ost-Kansas.

englische Kleinstadt zu vergleichen (Barker 1960). Im Bezugsrahmen seiner behavior setting - Theorie unterscheiden sich beide Kleinstädte vor allem in der Besetzungsdichte der behavior settings: die behavior settings der amerikanischen Kleinstadt sind relativ unterbevölkert, die der englischen Kleinstadt relativ überbevölkert. Das wirkt sich unter anderem auf die Erziehungsphilosophie und -praxis differentiell aus. In der amerikanischen Stadt werden die Kinder früh in den regulären Erwachsenenbetrieb einbezogen und werden frühzeitig angehalten, in erwachsenen Rollen tätig zu sein. Die englischen Kinder indessen werden mehr auf einen separaten Erziehungsraum verwiesen, damit sie die behavior settings der Erwachsenen nicht stören, die aufgrund der größeren Bevölkerungsdichte "nicht jeden Mann brauchen"; erst wenn sie eine ausreichende Kompetenz erworben haben, werden sie in die behavior settings der Erwachsenen aufgenommen.

In Fortführung dieses Gedankens sieht Barker auch den U.S.-amerikanischen Nationalcharakter ökologisch bedingt: er ist vor allem auf die Unterbevölkerung der U.S.A. zurückzuführen.

> "Behavior settings with less than optimal people for their homeostatic levels are self-disciplining settings. The opportunities within them are matched by the obligations they contain. When we list their consequences we use the words of a good disciplinarian: effort, difficult tasks, responsibility, toleration, self-identity, success and failure, pressure. We have made a nation's ideal of the fact that these are not imposed controls in American culture. We sometimes call them self-discipline. In reality they are controls built into the structure and the dynamics of the setting, into the ecological environment." (Barker 1960, S. 48)

Kritik

Da sich Barkers Ansatz auf die Erhebungsmethode der Fremdbeobachtung begrenzt, sind seine Erkenntnismöglichkeiten entsprechend limitiert (s. Abschnitt 2.5!). Aber diese Begrenzung ist nicht nur eine

erhebungsmethodische - falls es so etwas überhaupt geben sollte-,sondern auch eine theoretische. Der entscheidende Mangel des Barkerschen Ansatzes liegt in seinem einseitig deterministischen Charakter. Barker vernachlässigt, daß zwischen einem Individuum (oder einer Gruppe) und seiner Umwelt Interaktionen, wechselseitige Beeinflussungen stattfinden. Diese Interaktionen können aber nur verstanden werden, wenn man die in sie involvierten Individuen fragt, wie sie einander und ihre Umwelt erleben. Wie Schvanefeldt (1966, S. 10) schreibt:

> "Interactions cannot fully be understood by means of external observation. It must be viewed in the context of how the participants define one annother in the social-stimulus situation."

Damit sei nicht bestritten, daß so etwas wie behavior settings ausfindig gemacht werden können, die einen beträchtlichen Teil der Verhaltensdynamik der in ihnen Agierenden erklären können. Die Sache ist aber die, daß dieser "homöo-statische" Teil des Mensch-Umwelt-Verhältnisses relativ wenig interessiert, wenn man das Verhältnis Umwelt-Individuum einer kritischen Prüfung unterziehen und in menschenwürdiger Weise verbessern will. Was Barkers Ansatz leisten kann, ist, ökologische Grenzbedingungen (s. Zitat Lewin oben) für das Verhältnis Mensch- Umwelt und seine Veränderungen zu bestimmen. So könnte aus seinen Untersuchungen etwa gefolgert werden, daß die effektive Schüler-Mitgestaltung des Unterrichts ab einer bestimmten Größe der Unterrichtsgruppe unmöglich ist. Aber selbst hier ist zu fragen, ob diese Schlußfolgerung nicht auch bei beringerem theoretischen und methodischem Aufwand möglich ist. Ohne Barkers komplexes Beiwerk kamen z. B. Ross und McKenna bereits 1953 hinsichtlich der Auswirkung der Klassengröße zu folgenden Ergebnissen:

> " 1. Individuals get more attention in small classes.
> 2. There is more variety in interactional

methods and there are more desirable classroom practices in small classes.
3. More invention and adaption occurs in small classes.
4. There is a lag in change in the teacher-learning situation between the time when the size of the class is changed and when the teacher adjusts to the new situation."
(zit. n. Lehmann 1960, S. 255) (27)

Wenn Fend (1970, S. 36) Barker mit seinem Ansatz neben Karl Marx stellt, weil er auch den gesamten Lebensraum eines Individuums analytisch zu erfassen trachte, so ist das sicher nur in dieser Hinsicht legitim. Denn tatsächlich ist Barkers Ansatz unhistorisch. Auch behavior settings sind, was Barker zu vergessen scheint, von Menschen gemacht und können von Menschen bewußt verändert werden.

---

27) Willems (Chapter 3 von Barker & Gump 1964) referiert eine Reihe weiterer Arbeiten zur Beziehung zwischen der Größe der Gruppe auf der einen Seite und dem Verhalten und den Erfahrungen der Individuuen in der Gruppe auf der anderen Seite, die nicht von Mitarbeitern der Midwest Psychological Field Station durchgeführt wurden, aber weitgehend mit den Ergebnissen der Barkerschen Untersuchungen übereinstimmen.

2.3 Der subkulturelle Ansatz (Coleman)

> "... the general point is this: our adolescents today are cut off, probably more than ever before, from the adult society. They are still oriented toward fulfilling their parents' desires, but they look very much to their peers for approval as well. Consequently, our society has within its midst a set of small teen-age societies, which focus teen-age interests and attitudes on things far removed from adult responsibilities and which may develop standards that lead away from those goals established by the larger society."
>
> Coleman (1961, S. 9)

Darstellung

Obgleich der analytische Blickwinkel dem von Coleman in seiner "Adolescent Society" in gewisser Weise entgegengesetzt ist, so ist Hollingsheads (1949) Intensivstudie der High School von Elmtown doch als Vorläufer der Coleman-Studien zu betrachten und muß hier wenigstens vorweg erwähnt werden. Coleman beruft sich auch ausdrücklich auf sie und hat die Elmtown-Schule auch in die Stichprobe seiner 1957/58er Untersuchung (s. u.) einbezogen.

Hollingshead und seine Mitarbeiter untersuchten von Juni 1941 bis Dezember 1942 die Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Einstellungen und familiären Verhältnisse der 735 Schüler der High School von Elmtown, einer Kleinstadt im mittleren Westen der U.S.A., "to test the hypothesis that the social behavior of adolescents is related functionally to the position their families occupy in the social structure of the community" (Hollingshead 1949, S. 439). Hollingshead, der einen großen Apparat von Untersuchungs- und Erhebungsinstrumenten einsetzte, konnte seine Hypothese statistisch bestätigen. Allgemein fand er, "that the behavior of the adolescents is related significantly to class in every major phase of social behavior - the school, the church, the job, recreation, the clique, dating, and sex" (1949, S. 441). Besondere Aufmerksamkeit wurde Hollingsheads Cliquenuntersuchungen

geschenkt, - auch in Deutschland (s. etwa Rolff & Winkler 1967, Sander et al. 1967), die aufzeigen konnten, daß sich die Zusammensetzung der diversen Schülercliquen weitgehend an der Schichtzugehörigkeit der Schüler ausrichten.

Ebenfalls als Vorläuferstudie zu betrachten ist Gordons (1957) Untersuchung des Statussystems von 576 Schülern der Wabash High School in einer Vorstadtgemeinde im Mittleren Westen der U.S.A. Das Hauptanliegen Gordons war es, herauszustellen, daß der Schüler in der High School vor allem motiviert ist, bei seinen Mitschülern einen befriedigenden Status zu erlangen und zu verteidigen. Er konnte aufzeigen, daß die informelle Sozialstruktur an der Wabash-Schule das Verhalten der Schüler am stärksten bestimmte, und zwar nicht nur in Bereichen wie Kleidung und Dating, sondern auch hinsichtlich der Schulleistungen.

Colemans Interesse kam dem von Gordon näher als dem von Hollingshead. Ihn interessierte weniger die Abhängigkeit des sozialen Verhaltens der Heranwachsenden von ihrem familiären Hintergrund als ihr eigenständiger Charakter, den er durch Begriffe wie "adolescent society" oder "adolescent culture" kennzeichnete.[28] Er ging davon aus, daß der schnelle Wandel und die fortschreitende Spezialisierung in den industriellen Gesellschaften zu einer "age-segregation" geführt habe. Diese Alterssegregierung würde einmal durch die - notwendige - längere Schulausbildung verstärkt und ebenfalls von der Konsumgüterindustrie, die die

---

28) Coleman ist in dieser Kennzeichnung etwas begriffsfahrig. Manchmal bezeichnet er denselben Sachverhalt auch als "adolescent subculture", "social climate", "social system", "value climate" oder "status system". Dieser letzte Begriff kennzeichnet den Gegenstand seiner Untersuchung wohl am besten.

Teenager als wichtigen Absatzmarkt erkannt habe.[29] Folge:

> "With his fellows, he (= der Heranwachsende) comes to constitute a small society, one that has most of its important interactions within itself, and maintains only a few threads of connection with the outside adult society." (1961, S. 3)

Empirisch bestätigt sah Coleman die Existenz einer jugendlichen Subkultur durch die Antworten von mehr als 7000 Schülern der von ihm untersuchten 10 High Schools auf 2 (sic!) Fragebogenitems. Das erste Item beinhaltet die Frage, ob die Schüler einem Schulklub beitreten würden, (a) wenn ihre Eltern es mißbilligen würden, (b) wenn ihr Lieblingslehrer es mißbilligen würde, (c) wenn es den Bruch mit dem besten Freund bedeuten würde. Was würde die Schüler am ehesten am Klubeintritt hindern? Es ergab sich folgende prozentuale Antwortverteilung:

	Jungen	Mädchen
Mißbilligung der Eltern	53,8 %	52,9 %
Mißbilligung des Lehrers	3,5 %	2,7 %
Bruch mit dem Freund	42,7 %	43,4 %
	(N=3621)	(N=3894)

(n. Coleman 1961, S. 5)

Das zweite Item bezieht sich auf die Berufspläne der Schüler. Es wurde festgestellt, wieviele der Schüler planen, in den Beruf ihres Vaters zu gehen. Die folgende Prozentwertverteilung resultierte aus den Berechnungen:

---

29) Bell sieht die Entstehung und Funktion der jugendlichen "Teilkultur" vor allem rollentheoretisch: "Da die Gesellschaft die Rollen des Jugendlichen nicht genau definiert, entwickeln die Heranwachsenden eine eigene Teilkultur, die ihre Welt sorgfältig von der der Erwachsenen abgrenzt. Diese Teilkultur soll sich von der Gesellschaft der Erwachsenen unterscheiden, und die Jugendlichen sind bemüht, den Unterschied aufrechtzuerhalten" (1965, S. 84; vgl. Tenbruck 1965).

	5 Schulen aus Kleinstädten	4 Schulen aus Großstädten (oder Vorstädten)
Beruf wie der Vater	23,0 %	9,8 %
anderer Beruf	77,0 %	90,2 %

(n. Coleman 1961, S. 7)

Beide Items belegten für Coleman ausreichend, daß die Heranwachsenden (immer mehr) in "a world apart" leben. Sein hauptsächliches Ziel war es, die Art und die Konsequenzen dieser separaten Welt der Heranwachsenden zu erforschen, die er vor allem als ein System versteht, in dem für bestimmte Leistungen und Eigenschaften Belohnungen ("social rewards") in Form von Statuszuweisungen und Cliquenzugehörigkeiten verteilt werden. Er interessierte sich dabei vor allem für diese jugendliche(n) Subkultur(en) im Zusammenhang mit der Schule (speziell der High School) - einmal weil die Schulen besonders günstige Voraussetzungen für die Bildung von Subkulturen bilden, dann weil hier eine besonders starke Konfrontation der erwachsenen "Welt" mit der jugendlichen gesehen wurde, und schließlich, "to learn what factors in the school and community tend to generate one or another adolescent subculture" (1961, S. 332). Seine Instrumente zur Erforschung der jugendlichen Subkulturen waren in der Hauptsache Fragebögen, die den Schülern angewiesen wurden.[30] Sie wurden von ihm "Study of High School Social Climates" betitelt und enthalten Fragen der verschiedensten Form, darunter auch soziometrische und halb-projektive Fragestellungen. Wiedergegeben im Appendix des Hauptwerkes (1961)

---

30) Coleman (1961, App.) druckt zwar auch einen "Parents' Questionnaire" und einen "Teachers' Questionnaire" ab, deren Anwendung und Auswertung in seinen Veröffentlichungen aber nur hier und da erwähnt werden, was umso bedauerlicher ist, als gerade sie dazu hätten benutzt werden können, Unterschiede in den Wertvorstellungen, Einstellungen etc. zwischen den Generationen und zwischen Schule und Elternhaus zu ermitteln.

werden folgende Versionen: 1) Fragebogen für Jungen, Herbst 1957, 175 Items; ein Ergänzungsfragebogen dazu mit 32 Items; 2) Fragebogen für Mädchen, Frühling 1958, 175 Items. Nicht wiedergegeben werden: Fragebogen für Mächen - Herbst 1957 und Fragebogen für Jungen - Frühling 1958. Es wird bei Coleman nirgendwo erläutert, inwieweit sich die einzelnen Versionen unterscheiden; offensichtlich sind aber die Herbst- und Frühlingsfragebogen inhaltlich und formal weitgehend identisch. Ebenfalls unerläutert bleibt, nach welchen A-priori-Gesichtspunkten die Fragebogen im Detail zusammengestellt wurden. Um einen Eindruck von Art und Inhalt der Items zu vermitteln, sollen im folgenden einige ausgewählte Items zu den Abschnitten des Kapitels "The adolescent culture" (Chap. II, 1961) wiedergegeben werden.[31)]

Zu "The general interests and activities of teen-agers":

I/108. What is your favorite way of spending your leisure time? (offene Frage)

I/19. About how many evenings a week do you spend out with other fellows (girls)? (Circle the number of evenings.)
0 1 2 3 4 5 6 7

I/25. What kind of music do you enjoy most?
1 rock and roll
2 calypso
3 other popular music
4 jazz
5 classical
6 country and western

Zu "Values and attitudes in the adolescent community":

I/68. If you could be any of these things you wanted, which would you most want to be?
7 jet pilot
8 nationally famous athlete
9 missionary
0 atomic scientist

31) Der Index vor den Fragebogen bezieht sich auf die Fragebogenversion (I = Herbst 1957) und die Nummer der Fragen.

I/131. If you could be remembered here at school for one of the three things below, which one would you want it to be?
4 brilliant student
5 athletic star
6 most popular

Zu "The leading crowds in the schools":

I/48. What does it take to get in with the leading crowd in this school? (offene Frage)

I/51. If a fellow came here to school and wanted to get in with the leading crowd, what fellows should he get to be friends with? (offene Frage)

Zu "What does it take to be popular?":

I/40. Among the crowd you go around with, which of the things below are important to do in order to be popular in the group? (Check as many as apply)
1 be a good dancer
2 have sharp clothes
3 have a good reputation
4 stirring up a little excitement
5 have money
6 smoking
7 being up on cars
8 know what's going on in the world of popular singers and movie stars

I/143-8. Among the items below, what does it take to get to be important and looked up by the other fellows (girls) here at school? (Rank from 1 to 6)
.... coming from the right family
.... leader in activities
.... having a nice car
.... high grades, honor role
.... being an athletic star
.... being in the leading crowd

Zu "Boy - girl relations and their impact on the culture":

I/129. Suppose you had a chance to go out with either a cheer leader, or a girl who is the best student in class, or the best looking girl in class. Which one would you rather go out with?
7 cheerleader
8 best student
9 best looking

Hinzugefügt werden muß noch, daß die Items nicht ausschließlich der Phantasie von Coleman und seinen Mitarbeitern entsprungen sind, sondern ihre endgültige Form und ihren endgültigen Inhalt erst nach Vorstudien erhalten haben.

Anwendung

Die "Mutterstudie", die von dem Ansatz der jugendlichen (Sub-)Kultur ausging, ist Colemans (1961)[32] Untersuchung der Schülerpopulationen von 10 High Schools im mittleren Westen der U.S.A. Die spezifischen Hypothesen, die Coleman in seinem "research proposal" der Untersuchung voranstellte, gehen einmal von der Unterscheidung jugendlicher Subkulturen in monolithische ("giving status and approval for a single activity alone") und pluralistische ("which offer equal prestige for a wide range of activities") Subkulturen aus und dann von der Unterscheidung in schulkonforme und schulantagonistische jugendliche Subkulturen. Coleman dachte bei der Formulierung seiner Hypothesen allerdings nicht daran, sie isoliert zu überprüfen, sondern

> "... what will be studied is a complex system whose interdependent parts must be carefully ferreted out. Isolated hypotheses ... oversimplify matters; a more appropriate scientific model is that of the physiologist studying the circulatory system of the body to learn how certain abnormalities in the system affect metabolism."
> (1961, S. 334)

Die einzelnen Hypothesen sollen hier nicht weiter aufgeführt werden, da sie nur z. T. und dann auch noch in modifizierter Form für die von Coleman tatsächlich berichteten Analysen richtungsweisend waren.[33]

---

32) 1971 unverändert neu aufgelegt.

33) Coleman (1969) beschreibt in einem selbstkritischen "research chronicle" zu "The Adolescent Society", daß er bei der Auswertung des Datenmaterials bemerkt habe, daß seine Hypothesen zu eng waren und die dominanten Prozesse, die die Statussysteme affizierten, vernachlässigten (s. S. 52).

Die untersuchten 10 High Schools stehen in den unterschiedlichsten Gemeinden (Kleinstädte, Vorstädte, Großstädte) unterschiedlichster sozio-ökonomischer Niveaus (Arbeiter bis obere Mittelschicht). Die Größe der Schülerpopulation streut von 150 bis 1950 Schüler. Mit Ausnahme einer (Konfessions-)Schule sind alle untersuchten Schulen koedukativ.

Die Erhebungen erstreckten sich von Frühling 1957 bis Frühling 1958. Es können drei Phasen unterschieden werden: 1) Frühling 1957: Vorstudie mit vorläufigem Fragebogen; 2) Herbst 1957: erste Anweisung des revidierten Fragebogens; 3) Frühling 1958: zweite Anweisung des revidierten (und noch einmal leicht modifizierten?) Fragebogens. Um die Zuverlässigkeit der Antworten zu gewährleisten, wurden die Fragebogen in Abwesenheit der Lehrer von Angehörigen der University of Chicago, der Coleman zu diesem Zeitpunkt angehörte, angewiesen,und es wurde den Schülern Vertraulichkeit zugesichert. Neben den Anweisungen der Fragebogen wurde mit den Schülern noch eine Reihe informeller Interviews durchgeführt. Zum dritten Erhebungstermin wurden von jedem Schüler außerdem die Schuldaten (Noten, IQ etc.) aufgenommen. Auch wurden alle Lehrer und an alle Schülereltern Fragebogen ausgegeben, die in Colemans Forschungsberichten allerdings kaum Erwähnung finden (s. Fußnote auf S.43).

Es ist aus Platzgründen nicht möglich, hier alle Detailergebnisse der Colemanschen Untersuchung zusammenzufassen. Das wäre auch wenig sinnvoll, da sie sich teilweise in ihrem Bedeutungsgehalt stark überlappen. Deshalb seien hier nur die Resumées folgender Berichtsteile referiert:

(a) Allgemeine Kennzeichnung der Jugendkultur
(b) "Kulturelle" Differenzen zwischen den verschiedenen Schulen
(c) Die informellen Schülereliten
(d) Die soziometrischen Strukturen und ihre Beziehung zur Jugendkultur
(e) Psychologische und erzieherische Auswirkungen der Jugendkultur

(a) Allgemeine Kennzeichnung der Jugendkultur

Durchgängig fällt auf, daß akademisch-intellektuelle Tätigkeiten, Einstellungen und Leistungen in der Jugendkultur aller 10 untersuchten High Schools eine relativ geringe Bedeutung besitzen. Die bevorzugten Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen sind kaum schulbezogen,und umgekehrt bilden schulbezogene außerunterrichtliche Tätigkeiten kaum eine Basis für gemeinsame Interessen von Freunden. Allerdings muß hier zwischen Jungen und Mädchen unterschieden werden. Mädchen sind um einiges mehr in außerunterrichtlichen Tätigkeiten engagiert:

> "... the clubs and activities were more the province of the girls than of the boys ... in almost every school of the more than fifty whose yearbooks were examined during this study, a girl was editor of the yearbook and a girl was editor of the school newspaper." (1961, p. 15)

In den Berufswünschen der Jungen rangieren "Berühmter Nationalsportler" und "Jet-Pilot" vor "Atomphysiker", bei den Mädchen "Krankenschwester" und "Fotomodell" vor "Lehrerin". Die Jungen möchten in der Schule vor allem das Image eines Sportstars hinterlassen, die Mädchen hingegen sind besonders interessiert, im"Gedächtnis der Schule" als sozial führend und attraktiv konserviert zu werden. Auch die Zugehörigkeit zur führenden Clique ("leading crowd") wird generell nur wenig durch große Schulleistungen bestimmt, aber durch "Persönlichkeit", moderne Kleider, heterosexuelle Attraktivität, sportliche Leistungen und - in Gemeinden, wo sozialer Erfolg stark vom sozio-ökonomischen Hintergrund abhängt - durch Geld und "Familie". Schulleistungen besitzen allerdings in der Regel für Jungen eine etwas größere Statusvalenz als für Mädchen.

(b) "Kulturelle" Differenzen zwischen den verschiedenen Schulen

Von der Person, die die Fragebogen aller Eltern vercodete, wurden Skizzen der 10 Gemeinden und der Bedeutung der untersuchten High Schools in ihnen

angefertigt. Aus diesen Skizzen wurden von Coleman sodann Hypothesen abgeleitet, etwa, daß Executive Heights, das seine Schüler vorwiegend aus Familien der oberen Mittelschicht rekrutiert, die am stärksten akademisch orientierte Jugendkultur habe. Solche Hypothesen wurden durch die Daten nicht bestätigt:

> "The schools with high per-pupil expenditure, those with a proportion of students from well-educated backgrounds, are found intermingled with the schools with low per-pupil expenditures, and with students from more poorly educated backgrounds. Small-town schools are intermingled with city and suburban ones, large schools with small ones." (1961, S. 69)

Die implizite abhängige Variable in dieser Aussage ist die Statusvalenz von Schulnoten.

Askriptive Eigenschaften - Wohngegend, Konfession, "Familie" - werden insgesamt relativ selten als Kriterien der Zugehörigkeit zur führenden Clique genannt. Dennoch lassen sich zwei Schulgruppen unterscheiden: Schulen, in denen askriptive Eigenschaften offensichtlich keine Statusvalenz besitzen, und Schulen, in denen sie doch, wenn auch in relativ geringem Ausmaß, die Zugehörigkeit zur "leading crowd" bestimmen.

Sportliche Leistungen sind in fast allen Schulen von großer Bedeutung. Dennoch gibt es auch hier zwischen den Schulen beträchtliche Unterschiede, so daß Coleman vier Schulgruppen voneinander abgrenzen kann. Auch besitzen sportliche Leistungen an manchen Schulen nur Statusvalenz in der Verknüpfung mit anderen Qualitäten (der "all-around-boy"), während an anderen Schulen sportliche Leistungen allein einen Schüler mit Prestige ausstatten.

Bei den Mädchen gibt es kein so hervorragendes Statuskriterium, wie es der Sport bei den Jungen ist. Die höchste Statusvalenz hat in der Regel noch ihre heterosexuelle Attraktivität, die wiederum von ihrem Aussehen und ihrer Funktion als maître de

plaisir in schulischen Veranstaltungen abhängig ist. Die Jugendkulturen an den einzelnen Schulen unterscheiden sich allerdings stark hinsichtlich des Gewichtes, das sie diesen beiden Attributen in Hinsicht auf heterosexuelle Attraktivität beimessen.

(c) Die informellen Schülereliten

Entsprechend vier soziometrischen Fragen unterscheidet Coleman vier "informal elites": Vorbilder, Wunsch-Freunde, Angehörige der führenden Clique, tatsächliche Freunde. Diese Eliten überlappen teilweise. Folgende Gesichtspunkte für ihre Unterscheidung sind Coleman wesentlich:

> "The leading crowd and those popular as actual friends appear to constitute active leaders ... Those, in contrast, are desirable persons, either as someone to be friends with or as someone to be like ... those often chosen as friends may be thought of as 'local leaders', while those named as members of the leading crowd are leaders in the system as a whole." (1961, S. 102 f.)

Für alle vier Eliten kann aufgezeigt werden, daß sie häufiger als die restlichen Schüler Eltern haben, die ein College besucht haben. Dieser Unterschied bestätigt nach Coleman die "Oberschicht- Hypothese" der Zugehörigkeit zur führenden Clique. Die Größe dieses Unterschieds variiert allerdings von Schule zu Schule gemäß der "Mehrheits-Hypothese", d. h. der Unterschied ist - proportional gesehen - um so kleiner, je weniger Schüler der oberen Mittelschicht angehören. Hier übernehmen immer mehr Jugendliche aus niedrigeren Sozialschichten die Führung.

Die Normen und Werte der führenden Schüler weichen in einigen Punkten von denen der restlichen Schülerpopulation ab. So haben Pop-Musik und Filmstars bei ihnen einen relativ geringen Popularitätswert und spielen eine relativ geringe Rolle in ihrer Freizeit. Sie besitzen zwar häufiger Autos, aber Autos sind nicht so wichtig für sie wie für die anderen Schüler. Coleman führt diesen Widerspruch darauf zurück, daß die

übermäßige Beschäftigung mit Popmusik und Autos ein Ersatz für Status und Entfaltung in der Altersgruppe darstellt. (Hinsichtlich der Attraktivität von Autos ist immerhin auch denkbar, daß der Besitz das Interesse reduziert. Ein Kind, das nur an Sonn- und Feiertagen Kuchen zu essen bekommt, ist natürlich an Kuchen wesentlich stärker interessiert, als ein Kind, für das Kuchen eine Alltäglichkeit darstellt.)

Sport spielt die Rolle für die Schülereliten (der Jungen). Die Teilnahme am Fußballspielen ist wichtig für die Zugehörigkeit zu jeder der vier Führungsgruppen und in der Regel wichtiger als jede askriptive Eigenschaft. Was der Sport an "elitärer" Bedeutung für die Jungen hat, hat die Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen für die Mädchen.

Die Schülereliten sind etwas weniger an ihren Eltern orientiert als die Nichteliten, aber auch Lehrer und Mitschüler sind weniger Orientierungspersonen für sie (zumindest hinsichtlich der von Coleman ausgewählten Problemsituationen).

(d) Die soziometrischen Strukturen und ihre Bedeutung für die Jugendkultur

Besonders intensiv werden die Cliquenstrukturen der vier kleineren Schulen untersucht, und zwar für Mädchen und Jungen getrennt. Es wird von Coleman nicht ausgeführt, welches Item genau für die Bestimmung der Cliquen verwendet wurde, wahrscheinlich war es aber die Frage: "What fellows here in school do you go around with most often? (Give both first and last names.)". Cliquen werden folgendermaßen definiert:

> "... a group built around a nucleus of four or five, each member of which chose and was chosen by at least two others in the nucleus. The group was extended from the basic nucleus of four of five until the new person to be added was not in a mutual choise relation with at least two members of the group." (Fußnote 4, S. 133)

Es fällt auf, daß die Komplexität der Cliquenstrukturen bei den Mädchen viel größer ist als bei den Jungen. An manchen Schulen können bis doppelt so viele Mädchencliquen wie Jungencliquen entdeckt werden und auch die Zwischenbeziehungen zwischen den Cliquen sind bei den Mädchen wesentlich vielfältiger als bei den Jungen. In kleineren Schulen gehören relativ viele Jungen ausgesprochenen Cliquen an, während in größeren Schulen relativ mehr Paarbeziehungen bestehen. Bemerkenswert ist, daß die sich in den Cliquenformationen widerspiegelnde Statusstruktur der Mädchen mehr vom sozio-ökonomischen Hintergrund abhängt als die Statusstruktur der Jungen. Coleman führt diesen Unterschied auf die Statusvalenz sportlicher Leistungen zurück, "which divorces it far more from the status structure of the parental community" (1961, S. 218). Daß intellektuellen Schulleistungen nicht dieselbe Bedeutung zukommt, liegt nach Coleman an ihren individualistischen Charakter:

> "Academic effort, as it occurs in American high schools, is highly individual, and thus offers little basis either for group formation or for support by the student body as a whole. Because of its very individualism, it pulls a boy away from the center of school activities."
> (1961, S. 192)

Coleman kann im übrigen Hollingsheads Entdeckung, daß in Elmtown der Status der Familie weitgehend den Status des Kindes in der Schule und die Cliquenzusammensetzung determiniert, nicht reproduzieren. Gerade Elmtown zeichnet sich, was die Mädchencliquen betrifft, darin aus, daß solche askriptiven Eigenschaften eine relativ geringe Statusvalenz besitzen.

(e) Psychologische und erzieherische Auswirkungen der Jugendkultur

Coleman überprüft zwei "psychological effects" der Jugendkultur auf die in ihr befindlichen Jugendlichen: Selbstbewertung und Ausmaß des Gebrauchs von Massenmedien. Ergebnisse sind u. a.: die Mitglieder der

Schülereliten wünschen im Schnitt weniger häufig, jemand anderes zu sein; die Schüler sind am zufriedensten mit sich selbst, die anderen als Vorbilder dienen. Eine weitere Frage, der Coleman in diesem Zusammenhang nachging, war, ob die Schüler, die auf einer der Statusdimensionen - für Jungen: Sport, Schulleistungen, heterosexuelle Attraktivität -, für Mädchen: statt Sport Kleidung - hoch rangieren, sich in der Selbstbeschreibung selbstzufriedener geben als die weniger günstig Beurteilten. Tatsächlich kann diese Vermutung für jede dieser Dimensionen bestätigt werden, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Die Sportstars bei den Jungen sind am zufriedensten mit sich selbst, dann die "ladies' men" und schließlich die intellekturellen Stars. Entsprechend gilt für die Mädchen: "beauty was far ahead of brains" (1961, S. 232).

Zum Massenmedien-Konsum formuliert Coleman die Hypothese, daß diejenigen Schüler, die in ihrem sozialen System besonders begünstigte Positionen innehaben, es nicht nötig haben, aus ihrer Welt in die der Massenmedien zu fliehen. Als besonderen Indikator für den Gebrauch der Massenmedien benutzt Coleman die Zeit, die ein Schüler - seinen eigenen Angaben nach - im Schnitt vor dem Fernsehapparat sitzt. Tatsächlich verwenden die großen Sportler weniger Zeit auf TV-Konsum als ihre Mitschüler. Diese Beziehung gilt allerdings nicht für die Schulen, an denen Sport eine relativ geringe Anerkennung genießt. Auch die intellektuellen Stars (unter den Jungen) sitzen im Schnitt weniger vor dem Fernsehapparat.

An "scholastic effects" interessierte Coleman vor allem der Image-Wert guter Schulleistungen (operationalisiert durch Item I/131, s. o.). Wenn auch, wie bereits beschrieben, der Image-Wert guter Schulleistungen im allgemeinen ziemlich gering ist, so ist er an den Schulen, wo sie relativ hohe Statusvalenz besitzen, für die Jungen doch größer. Das gilt auch

für die führenden Cliquen der Jungen. Für die Mädchen sieht die Sache etwas anders aus. Gerade in den Schulen, in denen Schulleistungen im allgemeinen eine hohe Statusvalenz besitzen, ist der Wunsch der Mädchen im Schnitt geringer ausgeprägt, schulische Brillianz in ihr Image einzubauen. Coleman führt das auf den Mittelschichtenhintergrund dieser Schulen zurück, der bewirkte, daß das Ansehen der guten Schülerin von dem der sozial emsigen Schülerin verdrängt werde: "... the kind of image that girls will be striving for in school is only obliquely related to academic achievement, and is more nearly that of the activities girl, the teen-age replica of the adult clubwoman" (1961, S. 259). Daß die Jugendkultur die Mädchen generell dahingehend beeinflußt, ein wenig intellektuelles Image zu kultivieren, geht auch aus anderen Beziehungen hervor. So wünscht der Junge, der in der Wahrnehmung seiner Mitschüler der "beste Schüler" ist, zwar keineswegs so oft, als brillanter Schüler erinnert zu werden, wie der beste Sportler als Sportstar erinnert werden möchte, aber ein solcher Wunsch wird von ihm mit doch viel größerer Wahrscheinlichkeit geäußert als von einem mit seinen Schulleistungen brillierenden Mädchen. Und diese Differenz zwischen Jungen und Mädchen nimmt, querschnittlich betrachtet, mit aufsteigender Klassenstufe zu.

In diesem Zusammenhang vermutet Coleman, daß in Schulen, die ihre Schüler vornehmlich aus Arbeiterfamilien rekrutieren,gemäß den bekannten Verhältnissen in Arbeiterfamilien, eine - noch - größere Rollendifferenzierung zwischen Jungen und Mädchen bestehen dürfte und von daher an diesen Schulen der Imagewert guter Schulleistungen für Mädchen noch geringer sein müßte. Aber gerade das Gegenteil ist der Fall, was Coleman zur etwas hilflosen ad-hoc-Erklärung veranlaßt: "Schoolwork and good grades are a girl's achievement, something to make a boy look up to a girl, but not something to achieve himself..." (1961, S. 259).

Wie bereits weiter oben ausgeführt, interessierte sich Coleman insbesondere für die Auswirkungen eines pluralistischen Statussystems (im Vergleich zu einem monolithischen Statussystem). Hier unterscheidet er zwei Arten von Statussystemen: das unbeschränkt pluralistische Statussystem, in dem die unterschiedlichsten Leistungen unabhängig voneinander Statusvalenz besitzen, und das beschränkt pluralistische Statussystem, in dem die Kombination bestimmter Leistungen prämiiert wird (der "all-around-boy"). Die Kriterien, die er verwendet, um beide Arten von Statussystemen zu definieren, sind sportliche Leistungen und intellektuelle Schulleistungen. Ein pluralistisches Statussystem im unbeschränkten Sinn findet Coleman in Hinsicht auf diese beiden Kriterien nur an einer Schule. Aber sowohl in den kleinen als auch in den großen Schulen entsprechen die Zensurenunterschiede zwischen den Starathleten und den Spitzenschülern der Statusvalenz, die die Kombination sportliche Leistungen - "akademische" Leistungen in den betreffenden Schulen hat; d. h. sie sind dort größer, wo das Spezialistentum (der Sportler oder der Spitzenschüler hat einen hohen Status) gefördert wird. Das gilt insbesondere für die kleinen Schulen. Offensichtlich beeinflussen also die durch die Jugendkultur bestimmten Statusvalenzen das Leistungsniveau in den verschiedenen Bereichen.

Diese Leistungskanalisierung durch Belohnungen und Anreize des innerschulischen Statussystems wird von Coleman (1960) in einem aus dem Gesamtbericht ausgegliederten Aufsatz noch in einem etwas anderen Zusammenhang aufgezeigt. Seine Hypothese dort ist:

> "In every social context certain activities are highly rewarded, while others are not. Those activities that are rewarded are the activities for which there is strong competition - activities in which everyone with some ability will compete. - In such activities the persons who achieve most should be those with most potential ability. In contrast, in unrewarded activities, those who have most

> ability may not be motivated to compete; consequently, the persons who achieve most will be persons of lesser ability. Thus in a high school where basketball is important, nearly every boy who might be a good basketball player will go out for the sport, and as a result, basketball stars are likely to be those boys with the most ability ... Similarly, with academic achievement: in a school where such achievement brings few social rewards, those who 'go out' for scholarly achievement will be few. The high performers, those who recieve good grades, will not be the boys whose ability is greatest but a more mediocre few. Thus the 'intellectuals' of such a society, those definded by themselves and others as the best students, will not in fact be those with most intellectual ability. The latter, knowing where the social rewards lie, will be off cultivating other fields which bring social rewards."
> (Coleman 1960, S. 340/1)

Diese Hypothese scheint nun in der Tat etwas zu global angelegt zu sein. Coleman geht einmal von einem sehr globalen Begabungsbegriff aus, der sowohl akademische als auch sportliche Fähigkeiten umfaßt, und setzt dann auch noch voraus, daß hohe allgemeine Begabung Empfänglichkeit für kompetative Anreize impliziert. Wenn seine Daten, die er allerdings nur deskriptiv und nicht statistisch verwendet, auch belegen, daß der durchschnittliche IQ der guten Schüler in der Regel um so mehr über dem mittleren IQ der ganzen Schule liegt, je mehr Schulleistungen Statusvalenz besitzen, d. h. Kriterien für die Zugehörigkeit zur führenden Clique darstellen, bzw. je geringer die Statusdiskrepanz zwischen dem guten Schüler und dem guten Sportler ist, so mag das durch weniger globalisierende Konstruktionen als die Colemansche Kanalisierungshypothese erklärbar sein. Einmal darf angenommen werden, daß die - für "akademische"Schulleistungen - begabten Schüler in den Schulen, wo gute Schulleistungen in stärkerem Ausmaß mit Statuserhöhungen honoriert werden, zusätzliche Anreize erhalten, in ihren Schulleistungen zu exzellieren. Umgekehrt dürften in den Schulen, in denen sportliche

Leistungen die Bedingung sind, zu Prestige zu gelangen, die Schüler, die sowohl sportlich als auch "akademisch" begabt sind, ihre Energie mehr auf sportliche Leistungen konzentrieren.

McDill und Coleman wiesen 1961 612 Senioren, die 1957, zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung, die erste Klassenstufe von 6 der untersuchten High Schools besuchten, wiederum den alten Fragebogen an. Untersucht werden sollte die längsschnittliche Beziehung zwischen der Zugehörigkeit zur führenden Clique, der Absicht, das College zu besuchen und dem Imagewert guter Schulleistungen. Diese Variablen wurden durch jeweils ein Item des Fragebogens mit dichotomen Antwortkategorien operationalisiert. Die Auswertung erfolge in zwei Schritten. Einmal wurden für beide Zeitpunkte Vierfelder-Korrelationen (phi-Koeffizienten) zwischen dem sozialen Status (d. h. Zugehörigkeit zur führenden Clique oder nicht) und den beiden anderen Variablen berechnet. Zwischen dem sozialen Status und den College-Aspirationen ergaben sich dabei signifikante Korrelationen (phi = .10),[34] nicht aber zwischen dem sozialen Status und dem Imagewert guter Schulleistungen. Um den Prozeß, der diesen paradox anmutenden Beziehungen zugrundeliegt, transparenter zu machen, erstellten McDill und Coleman (1963) eine 4 x 4 Tabelle mit doppeltem Zugang nach folgendem Muster[35]:

---

34) Die Größe des phi-Wertes hängt von den gegebenen Randhäufigkeiten der Vierfelderverteilung ab, so daß numerisch gleich große Koeffizienten unterschiedlich hohe Zusammenhänge indizieren können. Um diesen Unterschied sichtbar zu machen, dividieren McDill und Coleman den berechneten phi-Wert durch den bei den vorgefundenen Randhäufigkeiten maximalen phi-Wert. Hierbei zeigte sich dann, daß die Korrelation zwischen den beiden Variablen für die Freshmen etwas größer ist (phi = .13 vs. phi = .10). Eine solche Verrechnung ist allerdings mathematisch nicht legitim, und Guilford rät ausrücklich davon ab (1965, S. 337).

35) + bedeutet hier vorhanden,
- nicht vorhanden

Erhebung 1957		Erhebung 1961					
Sozialer Status	College-Ambitionen	Sozialer Status	+	+	-	-	Summe
		College Ambitionen	+	-	+	-	
+	+		50	10	13	12	85
+	-		12	23	6	18	59
-	+		41	8	96	61	206
-	-		9	16	40	187	252
Summe			112	57	155	278	(602)

Mit Hilfe eines mathematischen Modells, das hier nicht weiter dargestellt werden kann, wurden die in diesen Tabellen eingetragenen Häufigkeiten in "transition rates" umgerechnet, die es ermöglichen, die Fluktuationen, die zwischen den einzelnen Konstellationen vom 1. zum 2. Zeitpunkt stattfinden, zu vergleichen. Das paradoxe Ergebnis dieser Analyse läßt sich wie folgt zusammenfassen: Schüler, die der leading crowd zugehören, tendieren - mit der Zeit - sowohl mehr zu College-Ambitionen als auch zu geringer Leistungsorientierung. Umgekehrt tendieren Schüler mit College Ambitionen mehr dazu, an Status zu gewinnen. Der gleiche Trend zeichnet sich aber für Schüler mit geringer Leistungsorientierung ab. Und zwar setzt sich dieser Trend gegen den - gernerell - positiven Zusammenhang zwischen Leistungsorientierung und College-Ambitionen durch. Für Schüler mit hohem und niedrigem Status getrennt berechnete Korrelationen zeigen, daß der Zusammenhang zwischen Leistungsorientierung und College-Ambitionen für die Schüler mit niedrigem Status beträchtlich größer ist als für die leading crowd. McDill und Coleman interpretieren dieses komplexe Ergebnis wie folgt:

> "... a boy or girl in the leading crowd is in a group in which the majority are going to college... Membership is greatly facilitated by coming from a 'good' family in town, a family likely to plan to send its children to college. Thus for those who gain entrance

> to the leading crowd during high school, socialization toward college intentions occurs ... The other process, by which college plans or their absence lead a person into or out of the leading crowd apparently proceeds according to the maxim 'birds of a feather flock together' ... Those which college plans have courses, activities, and interests in common with many members of the leading crowd, while those without such plans have courses, activities and interests in common with more people outside the leading crowd ... Scholastic achievement orientation in relation to high status obviously does not work the same way. It is not a value held by most members of the leading crowd and in fact is held less frequently by them than by those outside. Thus there is no tendency to socialize leadings crowd members into holding this value, but rather the opposite ... This process is counter to the general tendency for college plans and achievement orientation to affect each other positively."
> (1963, S. 914/5)

Die unterschiedlichen Korrelationen zwischen College-Ambitionen und Leistungsorientierung bei Schülern mit hohem und niedrigem sozialem Status führen McDill und Coleman darauf zurück, daß die College-Ambitionen der Schüler aus der leading crowd durch die gegenseitige Beeinflussung und den Einfluß der Eltern bedingt sind, die der Schüler ohne besonderen Status durch ihr Interesse an akademischen Inhalten. Daß für die Schüler der leading crowd College-Ambitionen und Leistungsorientierung nicht Hand in Hand gehen, wird durch die sozialpsychologischen Implikationen des College-Lebens bedingt gesehen:

> "For a teen-ager in a generally middle class environment, college holds promise of such activities - campus social life, freedom from parental control, a shift to new friends, and all the other attributes of college. But being a brilliant student promises none of these. Rather it is associated with childhood, with good grades and gold stars dispensed by teachers."
> (1963, S. 918)

In derselben Studie führten McDill und Coleman die oben charakterisierte Längsschnittanalyse für Mädchen und Jungen getrennt durch. Die Ergebnisse dieser Längsschnittanalyse im Verein mit anderen Funden lassen

es als wahrscheinlich erscheinen, daß die College-Ambitionen der Mädchen relativ stark durch ihre Eltern beeinflußt werden[36], die der Jungen indessen mehr durch ihre Mitschüler. Auch ergaben sich in dieser Analyse erneut Hinweise dafür, daß die Mädchen von den jugendkulturellen Valenzstrukturen stärker gedrängt werden, den Schulleistungen einen geringen Imagewert für sich beizumessen.

In einer neueren Analyse des 1957 und 1961 gesammelten Datenmaterials gehen McDill und Coleman (1965) der Frage nach, ob die unterschiedlichen College-Ambitionen der Schüler eine größere Abhängigkeit von der Familie oder von dem Status im Sozialsystem der Mitschüler aufweisen. Sie verwendeten dabei ein multivariates Auswertungsverfahren, das es erlaubt, den Anteil der Varianz einer abhängigen Variable zu berechnen, der von einer unabhängigen Variable unter Ausklammerung der Effekte anderer unabhängiger Variabler aufgeklärt wird. Es konnte gezeigt werden, daß am Ende des Seniorenjahres, also der letzten Klassenstufe der High School, der Status (erfaßt in der Dichotomie: Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zur leading crowd) mehr zur Varianz der College-Ambitionen beiträgt als der Ausbildungsstand der Eltern (erfaßt in der Dichotomie: Vater hat High School abgeschlossen oder nicht). Allerdings weist der mehr psychologisch

---

36) Diese Aussage muß allerdings im Lichte der Analyse von McDill und Coleman (1965) etwas relativiert werden. Auch hier konnte zwar bestätigt werden, daß der Status innerhalb der schulischen peer-group in größerem Ausmaß die College-Ambitionen der Jungen beeinflußt, aber es wird auch entdeckt, daß es für die College-Absichten der Mädchen am Ende des Seniorenjahres weniger entscheidend ist, ob der Vater die High School absolviert hat oder nicht. Daraus schließen McDill und Coleman, daß die Familie auf die Weiterbildung der Mädchen besonders in den unteren Schuljahren Einfluß nimmt. Für Jungen gelte indessen, "family influences on educational plans increase as they approach the time in their career when they will enter the labor force" (1965, S. 119).

gefaßte Einfluß der Eltern, nämlich ihre eigene Stellungnahme zu der - im Elternfragebogen von 1957 - gestellten Frage, ob sie es wünschen, daß ihr Kind einmal das College besucht oder nicht, noch die größte statistische Beziehung zu den von den Kindern selbst geäußerten College-Ambitionen auf. Obgleich die Stärke dieser Beziehung vom Freshman- zum Seniorenjahr abnimmt, ist sie auch im Seniorenjahr noch um einiges stärker als die Beziehung Status - College-Ambitionen. Es ist in diesem Zusammenhang auch wichtig anzumerken, daß die Abhängigkeit der College-Ambitionen vom Status der Schüler zwischen den Schulen erheblich variiert.

Die Schlußfolgerung von McDill und Coleman aus den Ergebnissen dieser Analyse - "The findings challenge the results of several studies which show that the most important source of variation in educational aspirations is the child's socioeconomic background" (1965, S. 112) - steht allerdings in einem gewissen Widerspruch zu der im selben Aufsatz ausgeführten Interpretation, daß die College-Ambitionen der leading crowd auf die doch merkliche Überrepräsentierung von Kindern zurückzuführen sei, deren Eltern eine höhere Schulbildung genossen haben, und daß die Kinder von hohem Status aber aus niedrigen Sozialschichten aufgrund dieser Überrepräsentation auf das College hin sozialisiert würden. In diesem Sinne muß der sozioökonomische Hintergrund einer Schule dann doch als wichtigste Varianzquelle der Ausbildungsaspirationen angesehen werden.[37)]

---

37) In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist die Untersuchung der Ausbildungspläne von 1489 Schülern einer öffentlichen High School in Massachusetts durch Herriot (1963). Herriot fand über partielle Korrelationen heraus, daß die perzipierte Erwartung des gleichaltrigen Freundes den höchsten Zusammenhang mit den im selben Fragebogen angegebenen Schulaspirationen aufwies ($r = 0{,}248$), wohingegen die perzipierten Aspirationen der sozioökonomischen Bezugsgruppe (Bezugsgruppe in dem

In der Nachfolge des Colemanschen Ansatzes besonders erwähnenswert ist das Projekt "Youth in Göteborg", das von Andersson und Mitarbeitern von 1963 bis 1967 durchgeführt und von Andersson (1969) in einer englischsprachigen Monographie zusammenfassend dargestellt wurde. Mit ein Anlaß für diese Untersuchung war die Einführung der Gesamtschule 1963 in Göteborg. Diese Umstellung des Schulsystems machte es möglich, die Jugendkultur von Jugendlichen zu untersuchen, die die verschiedenen Typen des alten Systems (Elementary School, Junior Secondary School etc.) besuchten, und sie mit der Jugendkultur des neuen Systems zu vergleichen. Das Projekt konzentrierte sich auf sämtliche Schüler der Klassenstufen 8 und 9, und das Untersuchungsdesign war sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich angelegt. Die Erhebungen fanden

---

noch 37):

Sinne,daß sich die befragte Person ihr nach den zur Frage stehenden Charakteristiken zuordnete) einen vergleichsweise geringen Zusammenhang zu den eigenen Ausbildungsplänen besaß (r = 0,079). Nach Brembeck (1966) bestätigen Alexander & Campbell (1964) Herriots Funde in einer Untersuchung der College-Aspirationen von 1400 High School-Senioren. Das Ergebnis dieser Untersuchungen bestätigt also Colemans Betonung der relativen Bedeutsamkeit der peer group. Allerdings schließt es auch nicht aus, daß der Zusammenhang zwischen der perzipierten Erwartung und der eigenen Schulaspiration doch (auch) durch den sozioökonomischen Hintergrund vermittelt ist, - etwa in dem Sinne, daß er die Freundschaften determiniert.
Boyle (1965, berichtet n. Johnson 1970, S. 239) résumiert vier größere Untersuchungen der Auswirkungen von High School- Klimata auf das Verhalten und die Aspirationen der Schüler. Er kommt zu dem Schluß, daß von den 3 Variablen - Begabung, sozioökonomischer Hintergrund und Schulklima - die ersten beiden wahrscheinlich am stärksten die College-Aspirationen determinieren, daß aber das Schulklima als wichtige Moderatorvariable wirkt. (vgl. Sugarman 1968 für britische Sekundarschulen).

im Herbst 1963 und im Frühling 1965 (Schüler des alten Systems) sowie im Herbst 1965 und Frühling 1967 (Schüler des neuen Systems) statt. Die jeweils erste Erhebung bezog sich auf nahezu sämtliche Schüler der Klassenstufe 8[38] in Göteborg, die jeweils zweite auf die Hälfte der Schüler der ersten Stichprobe, die sich nunmehr in Klassenstufe 9 befanden. Der angewiesene Fragebogen bestand aus 102 Fragen, die in Inhalt und Form stark der Colemanschen Vorgabe gleichen. Im Gegensatz zu Coleman faßte Andersson aber einige Items seines Fragebogens zu speziellen Skalen zusammen, für die er auch die speziellen psychometrischen Gütekriterien berechnet hat. Eine dieser Skalen des Guttman-Typs ist etwa die Peer Orientation Scale, die 4 Items der folgenden Art enthält:

> Q 86. Imagine you are going to buy a new piece of clothing. When you are making up your mind about the style, whom would you allow to influence you most?
>
> 1. I should be most influenced by my friends.
> 2. I should be most influenced by those at home.
> 3. I should be most influenced by what I read in papers and advertisements.
> 4. I shouldn't care much what others thought.
>
> (Die Alternative 1 ist hier die Alternative, die für die Skala positiv zählt.)

Die Ergebnisse der Anderssonschen Untersuchung sollen hier nur exemplarisch résumiert werden und zwar mit dem Focus auf dem Kapitel "Values in the peer group" (Chap. 9). Diese Beschränkung dürfte gerechtfertigt sein, weil dieses Kapitel inhaltlich zentral ist. Es beschäftigt sich in erster Linie mit den Antworten auf die Frage:

> How does one win popularity? Which of the things mentioned below are important to make one popular among the friends you go around with?

---

38) Ausgenommen wurden die Schüler einiger Sonderschulklassen.

a. Have a lot of money
b. Like pop music
c. Be able to keep a secret
d. Smoking
e. Be interested in motors
f. Be friendly
g. Follow fashions in clothes?
h. Be interested in sport
i. Be intelligent

(Es sollen so viele Alternativen angekreuzt werden, wie man für zutreffend hält.)

Von der ersten Stichprobe (Klassenstufe 8, altes System) werden am häufigsten die Alternativen "c" und "f" als zutreffend angegeben. Als Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist vor allem bemerkenswert, daß das Merkmal "Be intelligent" einen höheren Beliebtheitswert bei den Jungen als bei den Mädchen hat, - ein Fund, der auch durch andere Ergebnisse der Göteborg-Studie bestätigt wird und - in dieser Hinsicht - mit den - von Coleman aufgedeckten - Sozialisationsverhältnissen in amerikanischen High Schools übereinstimmt. Allerdings werten die"Eliten"[39] der schwedischen Mädchen das Popularitätskriterium "Be intelligent" höher als ihre Mitschülerinnen. Die Popularitätskriterien "Be able to keep a secret" und "Be friendly", die bei der gesamten Schülerschaft den höchsten Popularitätswert besitzen, werden von den Schülereliten noch häufiger angegeben. Es läßt sich aber - zumindest mit diesem Item - nicht beweisen, daß die Eliten mit ihren Valenzstrukturen für die anderen Schüler eine Avantgarde darstellen. Die längsschnittlich gebildeten Differenzen zwischen den Angaben aller befragten Schüler von 1963 und denen von 1965 entsprechen keineswegs den Differenzen zwischen den Angaben der Eliten von 1963 und den

---

39) Die Schülereliten wurden ähnlich wie bei Coleman definiert: "most popular", "be friend with", "popular with opposite sex", "leading crowd".

Angaben der restlichen Schüler zu diesem Zeitpunkt. Anderssons Erklärungen:

> "One explanation of this may be, of course, that the students who are particularly popular in one or another way are not themselves conscious of what causes popularity, or that those outside experience or believe that factors other than the real ones are those which are counted."
> (S. 151)

Wenn man nur die Rangreihen der Popularitätskriterien betrachtet, stimmen die Angaben der Schüler aus den verschiedenen Typen des alten Systems im allgemeinen gut überein. Dennoch können im einzelnen beträchtliche Differenzen ausfindig gemacht werden, wobei sich in den Differenzen die Trennung der Schulen in praktische (stärker berufsvorbereitende) und theoretische (stärker auf das Gymnasium vorbereitende) Typen reproduziert. Besonders auffällig in dieser Hinsicht sind die Merkmale "Be able to keep a secret" und "Be intelligent", die häufiger von Schülern der theoretischen Schultypen als Popularitätskriterien genannt werden. Um die Auswirkungen der Schultypen auf den Popularitätswert der genannten Merkmale unabhängig von der Intelligenz, dem Geschlecht und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schpler zu erfassen, führte Andersson eine multivariate Analyse nach McDill und Coleman (1965) durch. Danach erwies sich der Popularitätswert von "Be intelligent" als besonders abhängig vom Typ der Schule.

> "Thus, in spite of keeping intelligence or social group constant, the students aiming at gymnasium studies consider, to a greater extent than others, that it is important to be intelligent if one is to be popular among peers."
> (S. 156)

Um Hinweise für "echte" Unterschiede zwischen den Schulsystemen zu erhalten, verglich Andersson die Entwicklungen von der 8. zur 9. Klasse des alten Systems mit den Unterschieden zwischen den 8. Klassen beider Systeme. Als nicht zeitbedingt, sondern schulabhängig erwies sich dabei die Reduzierung des Popularitätswertes von "Be friendly" und "Be able to

keep a secret", während die Zunahme der Bedeutung von Kleidern, Pop-Musik und Geld auf schulunabhängige Modeströmungen zurückzuführen war. Den größten "Gewichtsverlust", offensichtlich ebenfalls durch Zeitströmungen bedingt, erlitt das Kriterium "Be interested in sport".[40)]

Im weiteren versuchte Andersson mit Hinsicht auf Pop-Musik und Sport die Frage zu beantworten, ob die perzipierte Valenz der Popularitätskriterien - im Längsschnitt betrachtet - von dem eigenen Verhalten bzw. den eigenen Interessen der befragten Schüler abhängt oder umgekehrt. Er verrechnete dabei die Daten auf dieselbe Art wie McDill und Coleman (1963). In Hinsicht auf Sport kam er zu folgendem Ergebnis:

> "The results of the panel analyses showed that interest influenced the experienced norms, and that these affected interest. It seemed, however, as if interest had a stronger effect on evaluation than vice versa."
> (S. 185)

Auch in Hinsicht auf Pop-Musik wurde gefunden, daß eine reziproke Beeinflussung zwischen beiden Variablen bestand.

Obgleich sie keinen direkten Bezug zum Colemanschen Ansatz haben, sollen in diesem Abschnitt auch die Studie von Lacey (1966, berichtet nach Shipman 1969) und Hargreaves (1967) erwähnt werden, weil sie aufzeigen, wie schulorganisatorische Faktoren das jugendkulturelle Valenzsystem beeinflussen können. Lacey stellt in seiner Studie einer englischen Grammar School für Jungen dar, wie sich das Statussystem einer Klasse nach einer anfänglich unstrukturierten Phase organisierte. In dem ersten Jahr ohne Leistungszüge ("streams") hat die schulische Leistung im allgemeinen einen hohen Popularitätswert. Aber nach der Einführung von Leistungszügen im zweiten Jahr tragen

---

40) Die Gültigkeit dieser Aussage ist nicht ganz zweifelsfrei, da in einem Falle das Alter der verglichenen Personengruppe variiert, im anderen Falle das Schulsystem und Interaktionseffekte nicht kontrolliert wurden.

Schulerfolg und Leistungsstreben im untersten Leistungszug nichts mehr zur Popularität bei. Die neuen Führer dieses Leistungszuges sind Schüler mit einer Anti-Schul-Einstellung. Um es in Laceys eigenen Worten zu schreiben: die Leistungsdifferenzierung hat die Jungen in Schulgegner und Schulfreunde polarisiert, - die Aufteilung nach dem Leistungsniveau hatte zwei entgegengesetzte Statussysteme geschaffen. Hargreaves (1967) fand die gleichen Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung (in "streams") in seiner Untersuchung einer englischen Secondary Modern School. Das Interessante dabei war, daß diese Auswirkungen von den Lehrern nicht wahrgenommen wurden (oder wurden sie nicht eingestanden?)

Kritik

Colemans "The Adolescent Society" wird weithin als "one of the most significant and competent empirical works produced by American social science" (Campbell 1969, S. 833) anerkannt. Das beweist nicht zuletzt eine ganze Reihe kritischer Kommentare, zu der "The Adolescent Society" offensichtlich herausgefordert hat.

Gordon (1963) sieht in Colemans Hauptwerk eine hauptsächliche Schwäche[41]:

> "There is an absence of theoretical formulation of the problem as well as an absence of hypotheses to focus the study. He supports no general theory concerning the variables that are related to the various value systems."
> (S. 380)

Wie bereits oben ausgeführt, hatte Coleman zwar Hypothesen formuliert, die seine Untersuchung steuern sollten, aber sich dann doch für eine mehr explorative

---

41) Nur am Rande bemerkt sei, daß Gordon bei Coleman eine detaillierte Analyse freiwilliger Schülervereinigungen vermißt. Nach Gordon haben frühere Untersuchungen, die allerdings nicht weiter bibliographisch ausgewiesen werden, gezeigt: "that one of the major influences that mediate between the adult-controlled aspects of the school system and the adolescent social system is this system of voluntary associations." (1963, S. 380)

Anlage der Auswertung und Interpretation entschlossen. Ist das unbedingt als Nachteil anzusehen? Coleman (1969) rechtfertigt diesen Wechsel in seinem "Research Chronicle" wie folgt:

> "Instead of forcing the social system under study to give answers to a set of narrowly defined questions (as specific hypotheses must be), it may be better to give the system more freedom, posing only very broad questions - in this case, questions about the sources and consequences of adolescent status systems - rather than hypotheses about the sources and consequences of one attribute of the status system - its pluralism. For if, in studying a social system, one abstracts from it only those elements important to him, he may inexplicably find that his results are weak, inconclusive, and inconsistent wholly because he neglects those processes dominant in the system." (1969, S. 255/6)

Gordon selbst widerspricht sich auch in einem gewissen Sinn, wenn er Coleman bescheinigt: "His study has enormously enlarged our understanding of the nature, sources, and varieties of adolescent status systems" (1963, S. 379). Und ist es nicht eine Unterstützung einer "allgemeinen Theorie", wenn Coleman etwa aufzeigt, daß eine negative Beziehung zwischen Status und massenmedialem Konsum besteht?

Bemerkenswerter als die Gordonsche Kritik sind m. E. dann schon die kritischen Ausführungen Eppersons (1964) zur "Adolescent Society". Epperson kritisiert Colemans theoretischen Ausgangspunkt, die adolescenten Subkulturen als "distinct social systems" zu betrachten, und wirft ihm vor, daß seine empirische Überprüfung der Existenz solcher jugendlicher, von der Erwachsenenwelt getrennter Sozialsysteme in zweierlei Hinsicht mangelhaft sei:

> "it appears that (1) some of his results may be artifacts of the way he phrased his questions and (2) other interpretations can account for certain of his findings as logically as his." (S. 94)

Er verweist auf das Mißbilligungsitem (s. S. 42), wo in den zur Auswahl stehenden Antwortalternativen "Mißbilligung" der Eltern und Lehrer mit "Freundesbruch" gleichbedeutend behandelt wird. Epperson formulierte

das Item um[42] und erzielte damit bei der Befragung - einer allerdings beträchtlich kleineren Stichprobe (N = 159) - Ergebnisse, die sich zu denen von Coleman konträr verhalten. Etwas weniger groß waren die Differenzen bei der ebenfalls umformulierten Frage nach den Berufsaspirationen (s. S.42/3).Hier gibt Epperson allerdings mit Recht zu bedenken, daß der vom Beruf des Vaters abweichende Berufswunsch des Kindes keineswegs als zuverlässiger Indikator des abnehmenden Einflusses der Eltern angesehen werden muß, sondern, im Gegenteil, auch Ausdruck des Aufstiegswillens der Familie sein kann.

Die Frage, ob es eine Jugendkultur gibt oder nicht, hat, wenn man entsprechenden Literaturzusammenfassungen trauen kann, schon einige Expertenhirne bewegt,[43] aber es ist, wie es nach alledem scheint,

---

42) "Which one of these things would make you the most unhappy? (a) If my parents did not like what I did; (b) If my (favorite) teacher did not like what I did; (c) If my best friend did not like what I did."

43) In Deutschland haben u. a. Tenbruck (1965) und v. Friedeburg (1965) konträre Stellungnahmen zu dieser Frage bezogen. Während Tenbruck der modernen Jugend eine eigene Teilkultur zuspricht, die ein ganz und gar ungewohntes Ausmaß an Eigenart und Autarkie besitzen soll (was ihn nicht daran hindert, von einem "Puerilismus der Gesamtkultur" zu sprechen), sieht v. Friedeburg eine affirmierende Abhängigkeit der Jugendlichen von der Welt der Erwachsenen: "Die sozialen Beziehungen zwischen gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen sind zumeist recht lose und wenig strukturiert. Ihre vagen Normen beziehen sich fast immer auf die Welt der Erwachsenen. Die Star- und Fan-Clubs, von denen die Rede war, mögen als symptomatisches Beispiel dienen. In den informellen Gruppen Gleichaltriger bietet sich den Jugendlichen eher als in der Familie die Chance, Vorformen jener Verhaltensweisen zu lernen, die eine fortgeschrittene Tauschgesellschaft von den Erwachsenen erwartet. Die informellen Gruppen müssen als Vermittlungsinstanzen zwischen den Individuen und der modernen Gesellschaft und zugleich als Reaktionsbildung auf gesellschaftliche Verhältnisse verstanden werden. Sie haben bestimmte Funktionen: soziale Kontrolle zu gewährleisten und Verhaltensweisen einzuüben, Zusammenhalt und Schemata der Identifikation zu verheißen, kompensatorisch für die Kälte der Massengesellschaft Nestwärme zu gewähren und Affektstauungen abzureagieren. Ihr

eine etwas allzu akademische Streitfrage. Denn es ist sicher unbestreitbar, wie Smith & Kleine (1966) in ihrem Literaturüberblick aufzeigen, daß Jugendliche sowohl von ihren Eltern als auch von ihrer Freundesgruppe beeinflußt werden und daß der relative Einfluß beider Seiten mit der Entscheidungssituation variiert: "... peers had more impact on courses to be taken and clothes to wear while parents had more influence in how to get selected for a school honor" (S. 427). So kann schließlich mit Jahoda und Warren (1965) festgestellt werden:

> "It follows that such a group (etwa die Schüler einer High School) in society can usefully be studied from the point of view of what they have in common as well as from the point of view of what they share with the major culture. Both are legitimate approaches whose ultimate value stems from what they reveal."
> (S. 143, Klammerausdruck vom Verf.)[44]

Damit ist allerdings keineswegs die von Epperson an der "Adolescent Society" angesetzte Kritik ganz entkräftet. Tatsächlich übertreibt Coleman in einigen Formulierungen den eigenständigen Charakter der Jugendkultur (s. etwa das Zitat auf S. 42), so daß man den Eindruck gewinnen kann, er glaube bereits an eine fast perfekte "Selbstsozialisation[45] der Jugendlichen. Dieser Eindruck kann jedoch keineswegs das ganze Buch hindurch aufrechterhalten werden, in dem sich auch Passagen wie die folgenden finden:

> "The school's rewards are subject also to intense competition from without. The prestige that adult society accords to movie stars and to physical beauty, and the general attention of the adult

---

noch 43)
wesentlich funktionaler Charakter schließt ernsthafte Normenkonflikte aus" (1965, S. 186). Bemerkenswert ist die Übereinstimmung zwischen der Funktionsbestimmung der Jugendkultur durch v. Friedeburg (obgleich er den Begriff ablehnt) und Parsons (s. Text unten), auch wenn die genetischen Herleitungen und Wertmaßstäbe, die in ihre Funktionsbestimmungen eingehen, differieren.

44) vgl. Morris 1971, S. 395 ff.

45) M. W. wurde dieser Begriff von Neidthardt (1970, S. 22) eingeführt.

> society to symbols of pleasure, gives implicit encouragement to hedonistic values among adolescents."
> (1961, S. 217),

oder: "It is as if the adolescent culture is a Coney Island mirror, which throws back a reflecting adult society in a distorted but recognizable image" (1961, S. 42/43).

Gravierender als diese Inkonsistenzen ist allerdings, daß Coleman in seiner für die Publikation vorgenommenen Datenauswahl geradezu den Beweis einer - wie auch immer ausgeprägt - eigenständigen Jugendkultur umgeht. Warum veröffentlicht er nur spärlich die Daten, die aus dem Lehrer- und Elternfragebogen gewonnen wurden? Warum etwa überprüfen Coleman und McDill (1965) den Zusammenhang zwischen familiärem Einfluß, Status unter den Schülern und College-Aspirationen in High Schools, in denen der College-Besuch unterschiedlich valenziert wurde, indem sie den familiären Einfluß nur über das - wie von ihnen selbst zugestanden - höchst unzureichende Kriterium der Erziehung des Vaters operationalisieren und das viel validere Kriterium der Antwort auf die Frage "Do you want your son or daughter to go to college?" außer acht lassen? Die Zurückhaltung der Eltern- und Lehrerdaten errichtet so vielleicht auch die falschen kulturellen Fronten.[46] Sugarman (1968) vermutet z. B., daß der Wertkonflikt nicht zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen schlechthin zu sehen ist, sondern zwischen den Lehrern auf der einen Seite und den (meisten) Jugendlichen auf der anderen Seite.

---

46) Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Forschungsbericht von Campbell (1969, Fußnote 19). Campbell befragte die Väter und Mütter von High School-Senioren aus 10 Landkreisen Nord Carolinas, ob sie in ihrer Schule "as brilliant student, star athlete, most popular, or leader in activities" erinnert werden möchten. Sie selbst möchten wohl am meisten als brillianter Schüler erinnert werden, aber als sie gefragt wurden, was sie mit Hinsicht auf ihre Kinder für wünschenswert halten, wählen mehr "leader in activities" als "brilliant student."

Weiter ist Coleman vorzuwerfen, daß der analytische Blickwinkel, unter dem er die Jugendkultur betrachtet, zu stark eingeengt ist auf ihre sozial-hedonistischen Züge in Konfrontation mit den akademisch-intellektuellen Leistungsanforderungen der Erwachsenenwelt. Einen interessanten Kontrast zur Colemanschen Sichtweise bieten etwa die Ausführungen von Parsons (1971). Parsons behauptet, daß die hervorragende Bedeutung der Jugendkultur eines der charakteristischen Merkmale des US-amerikanischen Erziehungswesens sei (wobei nicht ganz klar wird, worauf er das zurückführt: auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten? - auf die Vielzahl von freiwilligen Clubs und Vereinigungen? - die Organisierung und Wertschätzung sportlicher Veranstaltungen?). Die Jugendkultur sei teilweise ein Ausdruck regressiver Motivationen, - so etwa die Belohnung des Sports, die "homosexuellen" Untertöne in vielen intensiven gleichgeschlechtlichen Freundschaften, das "exploitative" Element in den Attitüden der Jungen gegenüber den Mädchen. Das sei jedoch nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite sei die Jugendkultur "ein Bereich, in dem die Übernahme höherrangiger Verantwortungen geübt wird, ebenso die Pflege delikater menschlicher Beziehungen ohne unmittelbare Beaufsichtigung und die Gewöhnung an die Übernahme der Konsequenzen" (Parsons 1971, S. 175).

Es muß allerdings hinzugefügt werden, daß Coleman neuerdings sogar noch etwas weiter geht als Parsons, der das Verhältnis der Jugendkultur zur Erwachsenenwelt affirmativ bestimmt. Coleman (1970) sieht in den neueren nicht mehr auf den schulischen Kontext beschränkten jugendkulturellen Bewegungen wie die der Hippies eine Gegenreaktion auf die fortschreitende Individualisierung in der amerikanischen Gesellschaft, und er stellt die Frage, ob diese Bewegungen nicht die Vorhut einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in Richtung auf "communal enclaves" sein könnten, auf

Kollektive, die das Individuum zwar in seiner persönlichen Entfaltung einschränkt, es aber aus seiner Isolierung und Segmentierung befreit und ihm Geborgenheit garantiert.

Zu erwähnen sind noch ein paar mehr technische Mängel der Colemanschen Untersuchungen. So ist ihnen vom psychometrischen Gesichtspunkt her anzulasten, daß sie eine abhängige Variable oft nur durch ein einziges Fragebogenitem operationalisieren wie etwa bei der oben berichteten Überprüfung der Beziehung von Status und Selbstzufriedenheit. Dann wäre sicherlich eine extensivere Strukturanalyse der Items wünschenswert gewesen, was sicherlich mit zur Reduzierung der Redundanz beigetragen hätte. Als ein Mangel kann ebenfalls betrachtet werden, daß der Colemansche Ansatz auf eine globale Auswertung hin angelegt ist, die die Binnenvarianzen an den einzelnen Schulen weitgehend vernachlässigt.[47] Coleman selbst weist darauf hin - etwa bei der Diskussion des Gewichtes schulischer Leistungen für das Ansehen (1961, S. 75) -, daß einige Schulen eine beträchtliche Streuung von Klassenstufe zu Klassenstufe aufweisen. Daß er in der Auswertung wenig auf solche Binnenvarianzen eingeht, entschuldigt er mit dem Hinweis auf die Komplexität einer solchen Analyse: "Unfortunately, such an analysis would present complexities that could not be overcome at present" (1961, S. 76). Zu diskutieren ist, ob Colemans und auch Andersons Verzicht auf Signifikanzprüfungen gerechtfertigt werden kann. Coleman (1966, S. 231) führt an, daß er die einzelne Schule als Auswertungseinheit benutzt habe und daß die Anzahl der Schulen für eine statistische Analyse zu gering ge-

---

47) Vgl. Sherif (1966, S. 445): "Interview of Negro youth (Jones 1965) and questionnaire studies of both college and high school students (Bottigheimer 1965) indicated that the values promoting status and motivating youth differ considerably within a given setting and between schools."

wesen sei. Tatsächlich hat er aber keineswegs immer die Schule als Auswertungseinheit benutzt (s. etwa 1961, Chapter II), so daß dieses Argument für viele seiner Analysen keine Gültigkeit besitzt. Andersson rechtfertigt seinen Verzicht einmal damit, daß bei der Stichprobengröße seiner Untersuchung bereits kleine Differenzen signifikant werden. Außerdem weist er daraufhin, daß er eigentlich keine Stichproben, sondern eine Population untersucht habe. Unter Berufung auf die Ausführungen von Carlsson (1952) weist er die von Soziologen und Psychologen häufig geübte statistische Praxis, reale Populationen als Stichproben von hypothetischen (Über-)Populationen zu begreifen und statistisch zu bearbeiten, zurück. Zu Anderssons erstem Argument ist anzumerken, daß signifikante Differenzen beim Vergleich sehr großer Stichproben psychologisch tatsächlich wenig bedeutsam sein können. Aber immerhin können solche Differenzen nicht mehr als zufällig betrachtet werden und können somit eine untere Grenze für die Beachtung von Differenzen abgeben. Anderssons zweites Argument ist insofern zutreffend, als es tatsächlich schwierig wenn nicht unmöglich ist, anzugeben, wie die hypothetische Population zu definieren ist, aus der die reale Population eine Stichprobe darstellen soll (was für nicht-randomisierte Stichproben generell gilt); oder, m. a. W., es können nur Hypothesen darüber aufgestellt werden, auf welche anderen realen Populationen die gefundenen Differenzen generalisiert werden können. Trotz dieser Unsicherheiten kann ein statistischer Signifikanztest aber auch in einem solchen Fall eine Entscheidungshilfe darstellen, eine Differenz als nicht mehr indifferent zu betrachten. Was das konkret bedeutet, soll im Zusammenhang mit der eigenen Untersuchung ausgeführt werden.

2.4 Die Ansätze der "kollektiven Wahrnehmung"

> "The orientation in question to which Lewin, Murray, Sullivan, Mullahy, Cottrell, Parsons, and others have contributed, posits the behavior which the assessor predicts to be a function of transactional relationships between the person and the environment."
>
> Stern, Stein & Bloom (1956, S. 34)

Es gibt mehrere Ansätze zur Erforschung des Schulklimas, die davon ausgehen, daß das Verhalten der Schüler transaktionell oder interaktionell[48] zu erklären ist, d. h. sich aus der wechselseitigen Beziehung Schüler - innerschulische Umwelt ergibt. Da die innerschulische Umwelt aber nicht an und für sich in diese Beziehung eingeht, sondern als wahrgenommene, wird das Schulklima hier nicht wie etwa bei Barker objektiv, - "vor der Wahrnehmung" zu bestimmen versucht, sondern "in der Wahrnehmung"[49]. Da aber für eine Schule bzw. ein Schulklima kaum das als charakteristisch betrachtet werden kann, was in der Wahrnehmung einer einzelnen Person vorfindlich ist, versuchen diese Ansätze zu eruieren, bei welchen schulklimatischen Gegebenheiten die einzelnen Wahrnehmungen übereinstimmen, m. a. W. wo von einer kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden kann. Daß diese Ansätze von dieser "formalen" Fragestellung ausgehen, etwa im Gegensatz zu dem Ansatz von Coleman, der von dem "inhaltlichen" Problem der jugendlichen Subkultur ausgeht, bringt zugleich mit sich, daß sie nicht von vornherein auf einen bestimmten schulklimatischen Bereich begrenzt sind. Von diesen Gemeinsamkeiten abgesehen, gibt es aber eine Reihe von Merkmalen, die sie voneinander unterscheiden und die eine getrennte Darstellung erforderlich machen.

---

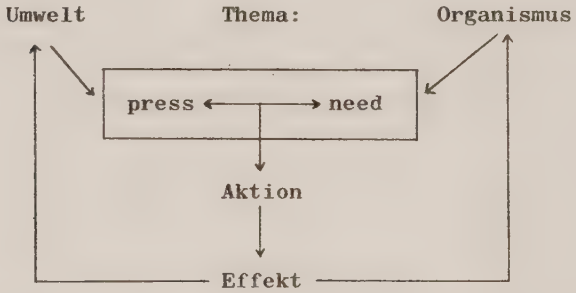
48) Beide Begriffe werden oft synonym gebraucht. Siehe aber Abschnitt 2.4.3 (Kritik).

49) Zur Verwendung des Begriffs "Wahrnehmung" in diesem Zusammenhang s. Fußnote 85.

2.4.1 Der "Syracuse-Approach" (Stern)

Entstehung und Darstellung

George G. Stern bezeichnet Lewin und Dewey als die "Gottväter" und Murray als den eigentlichen Vater des Unternehmens, das vor etwas mehr als zwei Jahrzehnten in Chicago eingeleitet, dann in Syracuse fortgesetzt wurde und inzwischen in der US-amerikanischen Schulklimaforschung eindeutig dominiert. Tatsächlich nahm dieses Unternehmen seinen Ausgang von dem Verhaltensmodell, das Murray 1958 zum ersten Mal vorgestellt hat und das menschliches Verhalten als Resultante aus der Zusammenwirkung von Umwelteinflüssen ("press") und individuellen Bedürfnissen ("needs") konzipiert, wie es die folgende grafische Darstellung veranschaulicht:



Wichtig ist dabei, daß bereits Murray auf der Umweltseite zwischen "alpha press" und "beta press" unterscheidet, wobei alpha press die unabhängig vom betroffenen Subjekt feststellbare Stimuluskonstellation bezeichnet, die dem Erleben (= beta press) des Umwelteinflusses (oder -druckes, -anforderung, -aufforderung etc.) zugrundeliegt. Stern, Stein und Bloom reflektierten dieses Verhaltensmodell weiter und gelangten zur Unterscheidung von "private beta press" und "consensual beta press". Letztere werden von ihnen dann als existent angesehen, wenn mehrere Menschen Umweltereignisse übereinstimmend perzipieren, die direkt oder indirekt auf sie bezogen sind; privat bleibt

ein beta press, wenn diese Übereinstimmung nicht zustandekommt, - wenn die Umwelt auf eine idiosynkratische Weise perzipiert wird. Die neuesten definitorischen Anstrengungen in diesem Bereich unternimmt Stern (1970). Um ihren transaktionellen Bezug herauszustellen, und wohl auch, um sie operationabler zu machen, definiert er "needs" als "a taxonomic classification of the characteristic spontaneous behaviors manifested by individuals in their life transactions" (S. 7). Als "press" werden von Stern solche Kräfte in der Umwelt bestimmt, die die Manifestation von needs entweder hemmen oder erleichtern. Sie sind die Bedingungen "which establish what is commonly referred to as climate or atmosphere of an institution" (S. 7). "Press" können somit physikalischer und sozialer Natur sein, aber mit Hinsicht darauf, daß "the maintenance of the existing conditions may be attributed to the group's acceptance of these conditions press may be defined (like needs) as a taxonomic classification of characteristic behaviors manifested by aggregates of individuals in their mutual interpersonal transactions" (S. 7, die Definitionen sind im Original kursiv gedruckt). Wie wir allerdings sehen werden, beschränkt sich die Operationalisierung der press nicht auf aggregierte Verhaltensweisen. Außerdem ist an diesen Definitionen zu bemängeln, daß in ihnen nicht der zielgerichtete Charakter der "needs" und "press" und damit ihr Konstruktcharakter zum Ausdruck kommt, es sei denn, man will diesen in den Begriff "taxonomic" hineinlesen. Aus dieser konzeptuellen Anlage wird jedenfalls verständlich, daß die "need"- und "press"-Kategorien sich inhaltlich nicht voneinander unterscheiden, denn "needs" und "press" werden beide als Kräfte verstanden, die inhaltlich identisches Verhalten bewirken können. Die Urliste der need/press-Kategorien mit Hinsicht auf innerschulische Umwelten wurde von Stern, Stein und Bloom (1956) formuliert. Sie enthält 40 Kategorien, die in 5 Ober- und 8 Unterbereiche wie folgt aufgeteilt sind:

A. Interpersonal Relations	1. Reaction to Others
	2. Coping Mechanisms
B. Inner State	3. Impulse Acceptance
	4. Impulse Control
	5. Energy Level
C. Goal Orientation	6. Autonomous - Homonomous Balance
	7. Self - Maintenance
	8. Organization and Integration

(n. Stern et al. 1956, S. 70-73)

Einige der 40 Kategorien wurden in anschließenden Arbeiten umformuliert und/oder mit anderen Kategorien zusammengelegt. Man einigte sich schließlich auf einen festen Satz von 30 Kategorien, nach denen die Schätzskalen aller sogenannten "Syracuse Indexes" inhaltlich bestimmt wurden. Diese 30 Kategorien sind stichwortartig in Tab. 2 gekennzeichnet.

Tabelle 2
Stichwortartige Kennzeichnung der Syracuse Kategorien
(n. Stern 1970, S. 16)

1. Abasement-Assurance: self-depreciation vs. self-confidence.
2. Achievement: striving for success through personal effort.
3. Adaptability - Defensiveness: acceptance of criticism versus resistance to suggestion.
4. Affiliation: group-centered social orientation.
5. Aggression - Blame Avoidance: hostility versus its inhibition.
6. Change - Sameness: flexibility versus routine.
7. Conjunctivity - Disjundtivity: planfulness versus disorganization.
8. Counteraction: restriving after failure.
9. Deference - Restiveness: respect for authority versus rebelliousness.
10. Dominance - Tolerance: ascendancy versus forbearance.
11. Ego Achievement: striving for power through social action.

12. Emotionality - Placidity: expressiveness versus stolidness.
13. Energy - Passivity: effort versus inertia.
14. Exhibitionism - Inferiority Avoidance: attention-seeking versus shyness.
15. Fantasied Achievement: daydreams of extraordinary public recognition.
16. Harm-Avoidance - Risktaking: fearfulness versus thrill-seeking.
17. Humanities, Social Science: interests in the humanities and the social sciences.
18. Impulsiveness - Deliberation: impetuousness versus reflection.
19. Narcissism: vanity.
20. Nurturance: helping others.
21. Objectivity - Projectivity: objective detachment versus superstition (Activities Index) or suspicion (Environment Indexes).
22. Order - Disorder: compulsive organization of details versus carelessness.
23. Play - Work: pleasure seeking versus purposefulness.
24. Practicalness - Impracticalness: interest in practical activity versus indifference to tangible personal gain.
25. Reflectiveness: introspective contemplation.
26. Science: interests in the natural sciences.
27. Sensuality - Puritanism: interest in sensory and aestetic experiences versus austerity or self-denial.
28. Sexuality - Prudishness: heterosexual interests versus asceticism.
29. Supplication - Autonomy: dependency versus self-reliance.
30. Understanding: intellectuality.

Das erste Befragungsinstrument, das aus diesen Anstrengungen hervorging, bezog sich auf die need-Seite: der Activities Index (AI). Der AI wurde aus einem "pool" von über 1000 Items entwickelt und besteht in seiner jetzigen Form (Form 1158) aus 30 - den vorgestellten a-priori-Kategorien entsprechenden - Skalen zu je 10 Items. Die Entwicklung vollzog sich über Experteneinschätzungen, Itemanalyse, Vergleich mit anderen Tests (Rorschach, TAT). Der AI ist nicht alters-

oder sonstwie gruppenspezifisch konstruiert, er oder seine Vorformen wurden bisher Personen von 12 bis 63 Jahren aus verschiedenen sozialen Schichten angewiesen. Obgleich parallel zu dem AI entwickelt, trifft das nicht auf die Environment Indexes zu, von denen bisher 4 Formen vorliegen: College Characteristics Index (CCI), High School Characteristics Index (HSCI), Evening College Characteristics Index (ECCI) und Organizational Climate Index (OCI). Der CCI wurde als erster der Environment Indexes konstruiert. Seine press-Skalen entstanden aus einer direkten Transformation der need-Skalen des AI:

> "The following kind of questions guided the writing of items: what might be characteristic of an environment which exerted a press toward order, or toward autonomy, or nurturance, or understanding, or play, etc.? Stated in another way, what might there be in a college environment which would be satisfying to or tend to reinforce or reward an individual who had a high need for order, or autonomy, or nurturance, or understanding, or play, etc.?"
> (Place & Stern 1958, S. 269)

Um zu gewährleisten, daß möglichst alle Aspekte des college environments vertreten waren, sollte die Item-Formulierung folgende "formal elements" berücksichtigen:

Academic

1. Faculty characteristics
2. Program and course content
3. Classroom activities: teaching, examinations, outside preparation
4. Extracurricular academic: chapel, press, special programs

Administrative

1. Organizational structure
2. Rules and regulations
3. Physical plant and facilities
4. Student personnel facilities and practices

Student

1. Student characteristics
2. Community life

3. Extracurricular activities
4. Study patterns

(Stern 1970, S. 14)[50]

Die letzte Version des CCI (Form 1158) wurde inzwischen über 100 000 Studenten an über 100 amerikanischen Colleges angewiesen (n. Stern 1970, S. 14) und ist damit sicher in dem Sektor das Befragungsinstrument, das die häufigste Anwendung erfahren hat und auch wohl am besten erforscht ist. Auch das neueste Werk von Stern (1970: "People in context") mit seinen 98 Figuren und Tabellen und seinem 70-seitigen Appendix ist hauptsächlich dem CCI gewidmet. Dennoch konzentriere ich mich im folgenden auf die Beschreibung des HSCI, der die innerschulische Umwelt auf Sekundarschulniveau erfassen soll.

Form

Der HSCI besteht wie der CCI aus 30 press-Skalen zu je 10 Items. Diese 10 Items einer Skala sind so über den Fragebogen verteilt, daß auf ein Item einer Skala die 29 Items der anderen Skalen folgen. Die Skala "Aggression - Blame Avoidance" enthält z. B. folgende Items:

The desks are all cut up from doodling with knives and pencils.

Lots of kids rip out pages and mark up their school books.

Student arguments often turn into fights.

When students dislike a teacher, they let him know it.

u. a. m.[51]

---

50) Die kritische Anmerkung von Walter (1971, S. 89), diese 12 "formal elements" seien gar nicht in den 10 Items einer CCI-Skala unterzubringen, ist nicht zu akzeptieren, da nicht erwartet werden kann, daß jede dieser Komponenten alle 30 "press" ausübt, die der CCI zu erfassen trachtet.

51) Die Fragebogen (AI und Environment Indexes) sind in einem vorläufigen Manual abgedruckt, das vom Psychological Research Center der Syracuse University (New York) verlegt und von Stern (1963) herausgegeben wird. Die Items selbst sind pro Skala im Appendix A bei Stern (1970) wiedergegeben.

Für jedes Item ist vom Befragten anzugeben, ob es - der Tendenz nach - zutrifft ("true") oder nicht ("false"). Jedes Item, das in der Schlüsselrichtung beantwortet wurde, erhält einen Punkt, so daß eine Skala maximal 10 Punkte für ein befragtes Individuum erreichen kann. Nach Stern (1970, S. 15) soll ein Befragter etwa 15 Minuten zur Beantwortung eines Environment Indexes benötigen. Nach unserer eigenen Erfahrung ist mindestens eine Stunde anzusetzen.

Psychometrische Gütekriterien

Stern (1970, S. 251) faßt die HSCI-Daten von 12 High Schools aus verschiedenen Orten zusammen und gibt für diese zusammengefaßte Stichprobe die arithmetischen Mittel und die Standardabweichungen an. Für 9 dieser Schulen, von denen Daten auf dem Item-Niveau verfügbar waren, berechnete er außerdem Item-Diskrimination-Indices (IDI, Ebel 1954) und Reliabilitätskoeffizienten nach der Kuder-Richardson Formel 20 (KR_{20}; Richardson und Kuder 1939). Die Item-Diskrimination-Indices liefern ein statistisches Maß für die Effektivität der einzelnen Items, zwischen Individuen mit hohen und mit niedrigen Skalenwerten zu diskriminieren. Die KR_{20}-Werte gehen praktisch das Verhältnis der Streuungen der Items zur Streuung der ganzen Skala an und sind als Maße für die interne Konsistenz einer Skala zu betrachten. Stern ist offensichtlich mit beiden Werte-Reihen zufrieden. Tatsächlich streuen die KR_{20}-Werte aber zwischen 0,28 und 0,77 und die IDI-Werte zwischen 0,39 und 0,62 (Maximalwerte beider Koeffizienten: 1,00).

Die faktorielle Struktur

Aus der Skalenmatrix des HSCI, wie sie aus den Antworten von 947 Schülern der bezeichneten 12 Schulen erstellt werden konnte, wurden von Stern nach der Hauptachsenmethode 7 Faktoren extrahiert, die 59,3 % der gemeinsamen Varianz aufklären. Diese 7 Faktoren

wurden nach der Equamax-Methode[52] auf Einfachstruktur rotiert. Die rotierten Faktoren wurden korreliert und einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung unterzogen. Aus dieser zweiten Faktorenanalyse resultierten wiederum 3 Faktoren, wobei zwei Faktoren allerdings praktisch nur durch jeweils einen Faktor erster Ordnung definiert sind. Die endgültige faktorielle Struktur des HSCI sieht demnach wie folgt aus:

52) Die Equamax-Methode wurde von Sterns Mitarbeiter Saunders entwickelt und soll eine bessere Einfachstruktur, d. h. eindeutige Zuordnung der Variablen zu den Faktoren, garantieren als die sonst übliche Varimax-Methode. Insbesondere die Varianzverteilung auf die einzelnen Faktoren soll gleichmäßiger erfolgen (zum Begriff der Einfachstruktur s. etwa Überla 1968, S. 207 ff.).

Faktoren zweiter Ordnung	Faktoren erster Ordnung		Skalen[53]
A Development Press	I.	Intellectual Climate:	11,15,17, 20,25,26, 27,30
	II.	Expressiveness :	6,12,13, 27,29,30
	III.	Group Life :	4,12,14, 20,23,
	IV.	Personal Dignity :	-1,-3,-5, -10,21,29
	V.	Achievement Standards:	2,7,8,19, 22,30
B Orderliness	VI.	Orderliness :	9,16,-18, 22
	VII.	(Achievement Standards)	
C Practicalness	VIII.	Practicalness (-Personal Dignity) :	10,24,26, 28

Erwähnenswert ist auch die faktorenanalytische Arbeit von Mitchell jr. (1968 b). Er wies den HSCI den 2819 Senioren von 11 High Schools aus einem großstädtischen Bereich an. Mitchell faktorisierte diese Daten nach der Hauptachsenmethode und rotierte sie nach den Varimax-Kriterien auf Einfachstruktur. Abweichend von Stern faktorisierte Mitchell aber nicht nur die Daten der gesamten Stichprobe, sondern auch die Daten der einzelnen Institutionen und die Skalenmittelwerte der 11 Institutionen. In der Gesamtanalyse extrahierte und rotierte er 8 Faktoren, aber nur vier davon scheinen ihm sinnvoll interpretierbar: I. Strong intellectual Orientation, II. School Activities, III. Negative

53) Hier sind die Nummern der Skalen aufgeführt, die eine Ladung $a_{ij} \geq .35$ auf dem entsprechenden Faktor 1. Ordnung aufweisen konnten. Die Nummern der Skalen entsprechen den Nummern der Kategorien in Tab. 2, S. 78 f. Ein negatives Vorzeichen deutet daraufhin, daß die Ladungen der Skalen auf den Faktoren erster Ordnung negativ sind.

Attitude toward the environment, IV. Strong environmental control. Wie eine entsprechende Zusammenstellung bei Stern (1970, S. 257) zeigt, weist die Ladungsstruktur dieser Faktoren eine gewisse Ähnlichkeit mit den Sternschen Faktoren I, III - IV und VI auf. Die Faktorenstrukturen der einzelnen Schulen werden von Mitchell als sehr ähnlich zur Faktorenstruktur der Gesamtstichprobe bezeichnet. Für die beiden ersten Faktoren wird jedoch eine Tendenz konstatiert zusammenzufallen. Ebenso berichtet Mitchell, daß die Faktorenanalyse der Mittelwerte der Schulen bis auf einen Faktor eine ähnliche Struktur erbracht habe wie die Gesamtanalyse.

Mitchell faßt diese Ergebnisse wie folgt zusammen:

> "The results of this analysis and the separate analyses described ... seemed to suggest that the between-school and within-school factorial patterns were quite similar in nature, but that the School Activities was more reflective of between-school variance, and hence more critical in differentiating among schools, while that associated with the Negative Attitude toward the Environment was relatively more sensitive to within-school differences most probably associated with personality differences in the respondents."
> (S. 520 f.)

Es muß allerdings angemerkt werden, daß alle diese Aussagen zur Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der verschiedenen Faktorenstrukturen allein auf der Basis vergleichender Inspektion gemacht werden, daß methodisch exakte Strukturvergleiche etwa über Ähnlichkeitsrotationen (z. B. nach dem Verfahren von Fischer und Roppert 1963) fehlen.

Unterschiede zwischen Schulen

Stern (1970, S. 258 f.) berichtet Unterschiede in den HSCI-Faktorenwerten zwischen privaten, konfessionellen und öffentlichen Sekundarschulen. Die Privatschulen erzielen dabei extrem hohe Werte auf den Faktoren "Intellectual Climate" und "Impulse Expression", während die Konfessionsschulen hohe Werte auf den

Faktoren "Group Life" und "Orderliness" erzielen. Beide Schultypen weisen außerdem relativ hohe Werte auf dem Faktor "Achievement Standards" auf. Demgegenüber sind die öffentlichen Schulen unter sich so verschieden, daß ihre mittleren Faktorenwerte praktisch alle Null annähern. Diese Gegenüberstellung der Schultypen ist allerdings sehr vorsichtig zu interpretieren, da Stern hier offensichtlich Daten zusammengefaßt hat, deren Erhebungen mehrere Jahre auseinanderliegen und außerdem die Anzahl der untersuchten Schulen und befragten Personen von Schultyp zu Schultyp stark divergiert. Kasper, Munger und Myers (1965) verglichen die HSCI-Skalenprofile von 5 Schulen mit einem qualifizierten langjährigen (mindestens 3 Jahre an der Schule) Schülerberater mit den Profilen von Schulen ohne einen solchen Berater. Die Schulen wurden nach der Anzahl der Schüler, der Größe des Lehrkörpers, geografischer Lage in Nord-Dakota und Entfernung von größeren Städten parallelisiert. Insgesamt wurde der HSCI 416 Schülern aus den Schulen mit institutionalisierter Beratung und 410 Schülern aus den Schulen ohne Beratungssystem und -personal angewiesen. Die Mittelwertsvergleiche über die 30 Skalen ergaben signifikante Unterschiede zugunsten der Schulen mit institutionalisierter Beratung auf folgenden Skalen: adaptability, aggression, change, counteraction, dominance, scientism, sexuality und succorance; zugunsten der konventionellen Schulen auf: affiliation, deference und humanism. Die Signifikanztests wurden übergreifend berechnet, so daß keine Auskünfte über die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen vorliegen. Die aufgezeigten Differenzen gehen nach der Interpretation der Verfasser "in the direction of individualism and initiative in guidance schools and group centered activity and conformity to authority in non-guidance schools" (S. 676).

Walker (1967) verglich zwei High Schools, die als "high creative" eingeschätzt werden, mit zwei "traditional"[54] High Schools über mehrere durch Schülerbefra-

gungen operationalisierte Kriterien. Unter anderem wurde auch insgesamt 60 Schülern der HSCI angewiesen. Hypothese war, daß die "kreativen" Schulen höhere Werte auf den Faktoren "aspiration level", "academic achievement", "self-expression", "academic climate" und "student dignity" erzielen, niedrigere Werte auf "academic organization" und "vocational climate". Diese Faktoren, die nur zum Teil den von Stern berichteten (s. u.) entsprechen, werden nicht weiter erläutert. Mit Ausnahme der Hypothesen, die sich auf "academic achievement" und "self-expression" beziehen, konnte alle Hypothesen statistisch bestätigt werden. Die Fehlanzeige beim Faktor "academic achievement" wird vom Autor darauf zurückgeführt, daß dieser Faktor hohe Leistungsstandards und extrinsische Motivationstechniken beinhaltet, von denen angenommen werden kann, daß sie Kreativität inhibieren. Ohne daß eine entsprechend gerichtete Hypothese vorgegeben wurde, fand Walker außerdem, daß die "kreativen" Schulen noch durch relativ niedrige Werte auf den Faktoren "group life" und "social form" gekennzeichnet waren.

In der bereits erwähnten Arbeit von Mitchell (1968 b) wurde zwischen den 30 HSCI-Skalen-Mittelwerten der bezeichneten 11 Schulen auch eine Diskriminanzanalyse durchgeführt.[55] Eine Diskriminanzanalyse erbringt Diskriminanzfunktionen, die es erlauben, die Variablen in einem multivariaten Bezugssystem ausfindig zu machen, die am besten Gruppen von Probanden oder anderen Untersuchungseinheiten (in diesem Falle: Schulen) trennen. Nach der ersten Diskriminanzfunktion trugen die Skalen Adaptability und (fehlende)

---

54) Wie und von wem diese differentiellen Einschätzungen vorgenommen wurden, wird in diesem Artikel der Abstract und Summary der Dissertation des Verfassers wiedergibt, nicht weiter expliziert.

55) Eine verständliche knappe Einführung in die Diskriminanzanalyse gibt Ahrens (1966, S. 43).

Aggression am meisten zu einer solchen Trennung bei. Diese Funktion sonderte offensichtlich Schulen ab, in denen sich die Schüler sehr friedlich verhalten und wo erwartet wird, daß sie sich schnell den Erwartungen ihrer Umwelt anpassen. Die katholische Schule in der Stichprobe entsprach am ehesten diesem Muster. Nach der zweiten Diskriminanzfunktion stellten sich vor allem die Skalen Achievement und Impracticalness als trennstark heraus. Es war feststellbar, daß sich mit dieser Funktion vor allem Schulen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund diskriminieren ließen. Mitchell folgert:

> "Whatever the cause-effect relationship, it is interesting that the first two discriminant functions discriminate on the basis of variables that appear to be under the overarching influence of larger institutional or societal forces - in the one case institutionalized religion and in the other case socioeconomic status."
> (S. 527)

Need - press - Relationen

Auf dem Sekundarschulniveau sind die need-press-Relationen praktisch unerforscht. Deshalb sollen an dieser Stelle die relevanten Forschungen mit dem CCI auf College-Niveau kurz berichtet werden.Eine Frage,mit der sich Stern und Mitarbeiter sehr intensiv beschäftigten, war, ob und inwieweit CCI und AI voneinander unabhängige Variablen enthalten, speziell: ob die CCI-Variablen nur ein projektiver Ausdruck der AI-Variablen darstellen. Um diese Frage zu beantworten, führte Saunders (1962) eine kombinierte Faktorenanalyse der AI- und CCI-Daten von 1076 Studenten und Studentinnen (Verhältnis der Geschlechter etwa 50 : 50) durch. Er benutzte dabei die bereits erwähnten Extraktions- und Rotationsmethoden. Das Ergebnis dieser Anstrengungen konnte als Erfolg gebucht werden: die kombinierte Faktorenanalyse bescherte den Syracuser Forschern 12 AI- und 11 davon unabhängige CCI-Faktoren (siehe dazu auch Stern 1970, S. 26 ff.). Und noch mehr: die faktorielle Struktur des AI nach der kombinierten Faktorenanalyse

war - fast - identisch mit derjenigen der isolierten Faktorenanalyse (Ähnlichkeitskoeffizienten werden allerdings auch hier weder von Saunders noch von Stern berichtet).

Auf der Suche nach Modellen, in denen eine Institution zugleich durch (aggregierte) needs und durch press und ihre Korrelationen gekennzeichnet werden können, ließ Stern einen seiner Dissertanden eine zweite kombinierte Faktorenanalyse durchführen, dieses Mal allerdings mit Colleges und nicht mit Studenten als Untersuchungseinheiten (Cohen 1966, berichtet bei Stern 1970, S. 205 ff.). Cohen berechnete einmal Korrelationen zwischen den AI- und CCI-Skalen und einmal zwischen den AI- und CCI-Faktoren.[56] Diese asymmetrisch angelegte Faktorenanalyse (CCI * AI, die Interkorrelationen CCI * CCI und AI * AI wurden nicht einbezogen) erbrachte die eindeutigste Faktorenstruktur, "possibly because interscale redundancy and error variance had already been minimized" (Stern 1970, S. 205). 5 Faktoren, von Stern als "culture factors" apostrophiert, werden von Stern interpretiert. (Warum hier plötzlich von "culture factors" die Rede ist, bleibt unklar, Stern definiert "culture" ad hoc als "a composite of the consensual environmental press and the aggregate needs of his cohabitants" (1970, S. 203).)

---

56) Dieser Faktorenanalyse liegen die Skalenmittelwerte von 55 Hochschulen zugrunde. Stern gibt keine Auskunft darüber, ob die Faktoren erster Ordnung, die an einer Stichprobe von 23 Hochschulen gewonnen und hier übernommen wurden, auch für diese neue Stichprobe empirisch nachgewiesen wurden, was nach allgemeinen Erfahrungen mit der Reliabilität von faktoriellen Strukturen unbedingt notwendig ist. Auch bezeichnet Stern diese Faktorenanalyse als Faktorenanalyse zweiter Ordnung. Das ist falsch, weil die Faktoren erster Ordnung, die hier als Variablen eingehen, über Individualwerte gewonnen wurden und nicht über die Skalenmittelwerte von Institutionen.

Die Beziehungen zwischen den "culture factors" und den need- und press-Faktoren lassen sich wie folgt darstellen:[57)]

Culture Factors (AI * CCI)	Need Factors (AI)	Press Factors (CCI)
I. Expressive	(-) Applied Interests	(-) Vocational Climate
	(-) Orderliness	
	Sensuousness	
	Friendliness	
	Expressiveness-Constraint	
II. Intellectual	Intellectual Interests	Aspiration Level
	Motivation	Intellectual Climate
		Academic Climate
		Academic Achievement
		Self-Expression
		(-) Vocational Climate
III. Protective	(-) Self-Assertion	Self-Expression
	(-) Audacity-Timidity	Group Life
	Orderliness	Academic Organization
	Submissiveness	Social Form
	Closeness	
	Sensuousness	
IV. Vocational	Self-Assertion	Vocational Climate
	Egoism-Diffidence	
V. Collegiate	Self-Assertion	(-) Student Dignity
	Friendliness	(-) Academic Achievement
		(-) Academic Organization
		Social Form
		Play-Work

57) Als hoch ladend oder "markierend" wird eine Variable von Stern hier offensichtlich betrachtet,

Wie diese Aufstellung zeigt, sind die "culture factors" inhaltlich nicht unabhängig voneinander. Deshalb hat Stern noch eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung durchgeführt, die es erlaubt, die 5 "culture factors" in ein 2-dimensionales System zu plazieren, dessen eine Dimension bipolar ("vocational versus intellectual") und dessen andere Dimension unipolar ("protective") bestimmt ist.

Stern sieht zwischen seinen "culture factors" und den 4 hypothetisch konstruierten Subkulturen von Trow (1960) eine perfekte Übereinstimmung. Ausgehend von zwei Grundeinstellungen der Studenten - "involvement with ideas" und "identification with their college" - war Trow zur hypothetischen Konstruktion von 4 studentischen Subkulturen gelangt.

		"Involved with ideas"	
		Much	Little
"Identity with their college"	Much	Academic	Collegiate
	Little	Nonconformist	Vocational

Nach Stern hat die kombinierte CCI/AI - Faktorenanalyse noch die Existenz einer weiteren "college culture" evident gemacht: "the protective - communal - structured culture", die er bevorzugt in konfessionell

---

noch 57)
wenn sie eine Ladung von aij ≥ .40 auf dem betreffenden Faktor hat. Die hier aufgeführten Variablen (need factors, press factors) wurden auch ausgewählt, um für die einzelnen "college cultures" die Faktorenwerte (d. s. die Werte auf den "culture factors") zu berechnen. Die Variable, die auf dem "culture factor" die jeweils höchste Ladung hat, wurde von mir unterstrichen. Die Aufstellung folgt ansonsten der Tabelle 66 bei Stern (1970, S. 207).

ausgerichteten Schulen entdeckt zu haben glaubt (Stern 1970, S. 244).[58)]

Bemerkenswert ist, daß männliche und weibliche Studenten desselben Colleges unterschiedlich hohe Werte auf den einzelnen kulturellen Dimensionen zu erzielen pflegen.

> "Woman students tend to be associated with more expressive and more protective cultures; male cultures are more vocational, slightly more Collegiate. There are no sex differences for the Intellectual culture."
> (Stern 1970, S. 212)

Für Stern kommt dieses Ergebnis allerdings nicht überraschend, da bereits auf entsprechenden need-Dimensionen erhebliche Geschlechtsdifferenzen festgestellt werden konnten. Nur erwähnt werden soll hier, daß Stern auch die Kulturprofile verschiedener administrativer und akademischer Hochschultypen und -fachbereiche vergleicht und dabei die jeweiligen need- und press-Anteile herausstellt. Ebenfalls nur erwähnt werden soll, daß Stern verschiedene Methoden vorstellt, schulkulturelle Divergenzen quantitativ zu bestimmen (1970, S. 232 ff.): Streuung um Gruppenmittelwerte einer Institution ("dispersion"), individuelle Abweichungen von Gruppenmittelwerten ("deviancy"), das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen den need- und press-Anteilen der kulturellen Dimensionen ("dissonance").

Das Problem der Projektivität

Wie z. T. bereits beschrieben legen Stern und seine Mitarbeiter viel Wert darauf, die gegenseitige Unabhängigkeit der need- und press-Maße zu beweisen. Denn, da man das Ziel hat, die Interaktionen zwischen studentischen Bedürfnissen und innerschulischer Umwelt

---

58) Walter (1971, S. 130 ff.) beurteilt die Übereinstimmung zwischen Trows spekulativer und Sterns faktorieller Typologie keineswegs so perfekt, wie Stern selbst und zeigt einige inhaltliche Divergenzen auf. Er macht außerdem mit Recht darauf aufmerksam, daß Trow rein studentische Subkulturen konstruiert, während in Sterns kulturelle Dimensionen auch Einflüsse der Dozenten und der Administration eingehen.

zu erforschen, braucht man, so etwa Anne McFee (1961, S. 25): "independent estimates of each". Ist den Syracusern dieser Beweis der Unabhängigkeit gelungen? Stern (etwa 1962 a, 1970) beruft sich gern auf die Matrix der Interkorrelationen zwischen AI- und CCI-Skalenwerten, die er auf der Basis von 1076 Studenten von 23 Hochschulen berechnen ließ. Diese Matrix (Stern 1970, S. 382) enthalte, so wird von Stern argumentiert, nur niedrige Korrelationskoeffizienten und das beweise die Unabhängigkeit beider Maße; die durch die Syracuse-Instrumente erfaßten press seien also keineswegs der Ausdruck von need-Projektionen. Tatsächlich sind die Interkorrelationen, die in dieser Matrix berichtet werden, absolut gesehen nicht sehr hoch. Koeffizienten (auf Signifikanzberechnungen, zumindest aber auf ihre Veröffentlichung, verzichtet Stern). So korrelieren etwa die Aggression-Skalen (Nr. 5) .29, die Skalen Emotionality - Placidity .26, die Skalen Humanities .30, die Skalen Nurturance .30, die Skalen Science .26, - alles Koeffizienten, die bei 1076 Versuchseinheiten hochsignifikante Zusammenhänge indizieren. Hinzu kommt noch ein wesentlicher methodischer Fehler der Sternschen Argumentation: er vernachlässigt bei der Interpretation dieser Interkorrelationen, daß in den ihnen zugrundeliegenden Daten verschiedene innerschulische Umwelten konfundiert sind. Damit kann mit seinem Design höchstens bewiesen werden, daß die need-press-Korrelationen nicht so groß sind, daß sie durch verschiedene Umwelten "durchschlagen". Entsprechend gering ist so auch die Beweiskraft der ersten konstruierten Faktorenanalyse von Saunders und Stern und der durch sie erbrachten unabhängigen CCI- und AI-Faktoren (s. o.). Mehr leistet dann schon die Untersuchung von Anne McFee (1961), die die AI- und CCI-Skalenwerte von 100 Studenten der Syracuse-Universität miteinander korrelierte, also die needs und press der Personen an einer Hochschule. McFee berichtet, daß keine der sich entsprechenden need-press-Skalen signifikant miteinander korreliert. McFee

untersuchte auch die Beziehung jedes CCI-Items zu den ihnen entsprechenden AI-Skalen über Mittelwertvergleiche der Personen, die dieses Item als "zutreffend" und als "nicht zutreffend" bezeichnet haben. Für 36 Items (d. s. 12 %) konnten signifikante Beziehungen aufgedeckt werden. Es ist noch interessant anzumerken, daß nur 62 Items von McFee als "easily verifiable from obvious criteria" beurteilt werden, daß aber noch 42 % dieser "highly objective" Items wenige uniforme Antworten aufweisen. Es ist auch herauszustellen, daß die Stichprobe McFees (Psychologie-Studenten des eigenen Fachbereichs) sehr homogen ist, was die Generalisierbarkeit ihrer Funde fragwürdig macht.

Außerhalb der Syracuse-Universität sind nun tatsächlich einige Überlegungen entwickelt und empirische Funde gemacht worden, die berechtigte Zweifel an der gegenseitigen Unabhängigkeit der durch die Syracuse-Instrumente operationalisierten "needs" und "press" erlauben. Bereits Murray hat ja, wie bereits herausgestellt, zwischen "alpha press" und "beta press" unterschieden (s. o.),und es ist klar, daß durch die Syracuse-Instrumente "beta press" erfaßt werden. Mc Keachie (1967, S. 162) schreibt:

> "Ich vermute ..., daß die Motive und Fähigkeiten der Studenten deren eigene Ansicht von den wichtigen Hinweisreizen (= press - der Verf.) bestimmen, die ihnen von der Hochschulatmosphäre vermittelt werden. So kann dem Studenten A die Hochschulatmosphäre eindeutige Hinweise geben, es sei an dieser Hochschule das beste, akademische Leistungen zu vollbringen und seine Fähigkeit entsprechend einzusetzen, wohingegen Student B auf derselben Hochschule Hinweise darauf erblickt, es sei das beste, sich außerhalb der Lehrveranstaltungen dadurch besonders hervorzutun, daß er einen großen Freundeskreis erwirbt und sozialen Verpflichtungen nachkommt."

Mitchell (1968 a) korrelierte die Persönlichkeitsdaten von 233 Junioren einer High School mit ihren HSCI-Skalenwerten. Die Persönlichkeitsdaten wurden über drei Befragungsinstrumente gewonnen: der California Personality Inventory, den SRA Youth Inventory und den Survey of Study Habits and Attitudes. Obgleich

der HSCI ungefähr 10 Wochen später als die Persönlichkeitstests angewiesen wurde, konnten überzufällig viele signifikante Korrelationen berechnet werden: 187 auf dem 1 %- und 301 auf dem 5 %-Niveau. Mitchell interpretiert seine Ergebnisse wie folgt:

> "The student's willingness to accept and conform to the rules, values, and expectations of his school environment are not only related to the study habits and attitudes he develops and the number of problems he encounters in school and at home; it also seems to have an important bearing on whether he will attribute abasement and aggressive tendencies to his environment and whether he regards this environment as being fair and objective in its jugdements of him. Thus, the conformity factor appears to be the personality characteristic most influential in determining the nature of environmental perceptions, and it is the beta press of abasement, objectivity, and aggression that appear to be most sensitive to its effects."
> (1968 a, S. 56)

Herr (1965) wies den HSCI 725 Schülern der Klassen 9 - 12 einer High School an und setzte ihre Skalenwerte über Signifikanztests mit verschiedenen Persönlichkeits- und Hintergrundsdaten in Bezug. Die meisten signifikanten Differenzen ergaben sich zwischen unterschiedlich leistungsstarken Schülergruppen:

> "Students categorized as high or middle achievers perceived more press for affiliation and dependance on others for love, assistance and protection; for intense, open, emotional display; for detached, unprejudiced, impersonal thinking; for problem-solving, analysis, theorizing; for introspective preoccupation with private, psychological, spiritual,esthetic or metaphysical experience than did students categorized as low achievers. The low achieving students perceived more press for self-depreciation and self-devaluation; for indifference or disregard for the feelings of others as manifested in overt, covert, direct or indirect aggression; for disassociation from others, witholding friendship and support; for restrained response; for compulsive organization of the immediate physical environment, manifested in a preoccupation with neatness, orderliness, and meticulous attention to details; and for superstitious, irrational, paranoid or otherwise egocentric perceptions and beliefs than did students classified as middle or high achievers."
> (1965, S. 680 - 681)

Weitere signifikante Differenzen ergaben sich in Abhängigkeit von folgenden Variablen: Geschlecht, Klassenstufe, Teilnahme an außerplanmäßigen Aktivitäten, IQ, Beruf von Vater und Mutter, Art der besuchten Primarschule (konfessionell oder staatlich). Die HSCI-Skalen, die mit 5 oder mehr Variablen einen signifikanten Zusammenhang aufweisen, waren: Abasement, Emotionality - Placidity, Objectivity - Projectivity und Sexuality - Prudishness. Stern (1970, S. 260 f.), der noch weitere Arbeiten von Herr und Mitarbeiter skizziert, meint, die Natur der aufgewiesenen Beziehungen lege es nahe, ihre Ursache eher in einer "selective exposure to a high school subculture" zu sehen als in einer "autistischen" Wahrnehmung der Befragten. Dem ist einmal entgegenzuhalten, daß Stern hier eine reine Mutmaßung äußert, die schlicht die allgemein-psychologische Erkenntnis ignoriert, daß bereits Wahrnehmung selektiv sein kann, und dann, daß hier die falsche Alternative aufgestellt wird: spezifische Erfahrungsräume versus autistische Wahrnehmung - ganz abgesehen davon, daß der Begriff "autistische Wahrnehmung" besser "soziale Wahrnehmung" heißen würde. Wenn man an dieses Problem unvoreingenommen herangeht, ist es plausibel anzunehmen, daß sowohl spezifische Erfahrungen als auch spezifische Wahrnehmungsweisen beeinflussen, wie eine Umwelt perzipiert wird.

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist noch die Arbeit von Marks (1970), der mit dem faktorenanalytischen Modell von Tucker und Messick (1963) herauszufinden suchte, ob es hinsichtlich der "stimulus structure of the college environment" verschiedene, in sich konsistente perzeptive Standpunkte gibt. Die Datenbasis bildeten 21 nach einer Vorstudie aus einem Satz von 350 Statements im Sinne des CCI ausgewählten Items. Die in Paarvergleichen vorgenommenen Item-Differenzen-Schätzungen einer Stichprobe bezogen sich auf ein tatsächliches, die der anderen Stichprobe auf ein

idealisiertes College.[59] Für die "actual environment" ließen sich mit dieser Methode drei, für die "idealized environment" zwei interpretierbare "perceptual spaces" ausfindig machen. Der Versuch, diese verschiedenen perzeptiven Standpunkte mit Variablen der Persönlichkeit und der Begabung in Zusammenhang zu bringen, schlug insgesamt gesehen fehl. Dennoch glaubt Marks mit seiner Entdeckung von perzeptiven Standpunkten hinlänglich bewiesen zu haben, daß ein "environmental stimulus" als "a subject's perceptual - cognitive response which in turn mediates or serves as a stimulus for observed behavior" (S. 270/1) betrachtet werden muß, womit er lediglich eine Neuformulierung von Murrays Unterscheidung zwischen "alpha press" und "beta press" vorgenommen hat.

Kritik[60]

So umfangreich der "body of research" ist, den der Syracuse-Ansatz vorzuweisen hat, so zahlreich sind seine Kritiker. Im folgenden seien die in der einschlägigen Literatur auftauchenden wesentlichsten kritischen Kommentare systematisch zusammengefaßt, und, wenn notwendig, selbst wieder kritisiert oder ergänzt.

(1) Dem Syracuse-Ansatz (und verwandten Ansätzen) wird vorgeworfen, er liefere kein objektives, maßstabsgetreues Bild der innerschulischen Umwelt, sondern eben nur das "image", das die Schüler von der Schule haben.

> "Perhaps the students are all reporting stereotypes which no longer really apply; in a state of pluralistic ignorance each thinks that 'the

---

59) Allerdings ist die Anweisung für diese zweiten Schätzungen alles andere als klar: "Subjects...were instructed to 'imagine' a college which is like the first statement in an item-pair. They were then asked to rate the 'likelihood' that the college was also characterized by the second statement of that item-pair...Judgements obtained in this way were considered to reflect perceptions of the 'ideal' college." (Marks 1970, S. 272)

60) Die hier zusammengefaßte, ergänzte und kritisierte Kritik wird im Abschnitt 3.9 empirisch fundiert.

> other fellow' is interested in such-and-such even though each know he is not; they may represent the dominant tradition of the institution, which is influential in spite of the fact that large numbers of individual students privately reject it." 61)
> (Barton 1961, S. 43)

Feldman (1969) ergänzt diesen Vorwurf durch die plausible Annahme, daß verschiedene Schüler unterschiedlich gute Kenntnisse der innerschulischen Umwelt haben. Davis (1963) schließlich begnügt sich nicht mit Vermutungen. Er überprüfte die Hypothese, ob ein bestimmter Wert, der von Gruppenmitgliedern als charakteristisch für ihre Gruppe angesehen wird, auch von entsprechend vielen Gruppenmitgliedern hochgehalten wird. Er sammelte von 33 982 graduierten Senioren aus 135 amerikanischen Colleges und Universitäten Angaben zur eigenen "intellektualistischen" Einstellung und zum perzipierten "climate of intellectualism" in ihrer Hochschule. Er fand nur mäßige Korrelationen zwischen dem perzipierten und dem "wahren" Wertklima, das er bestimmte, indem er die einzelnen Angaben zur eigenen "intellektualistischen"Einstellung der Studenten einer Hochschule addierte. Die Korrelationen sind s. E. niedrig genug, um die Annahme bestimmter "social psychophysical mechanisms" zu rechtfertigen: die "perceptual assimilation" (je intellektualistischer man selbst ist, desto intellektualistischer beurteilt man seine Umwelt) undden "perceptual contrast" (Studenten mit guten Noten beurteilen die eigene Umwelt weniger intellektualistisch). Es sei auch an Newcombs Bennington-Studie erinnert, die zeigte, daß die Studenten mit fortschreitendem Studium den tatsächlichen Grad des Liberalismus des Lehrkörpers präziser wahrnahmen, den Liberalismus der freshmen aber umso mehr unterschätzten.

Dieser Vorwurf der mangelnden Objektivität, wie bereits der vorweg behandelte Vorwurf der Projektivität, ist nur als echte Kritik aufrechtzuerhalten, wenn

---

61) Zum Begriff der "pluralistic ignorance" s. auch Breed & Warren (1961).

man die innerschulische Umwelt an und für sich erfassen will und nicht die innerschulische Umwelt für den Studenten bzw. Schüler. Damit sei natürlich keineswegs implizit behauptet, daß es sinnlos sei, Stereotypen, pluralistische Ignoranzen und Projektionen bei den Befragten aufzuspüren. Gerade wenn die Erforschung des Schulklimas aufklärend verwendet werden soll, ist die Aufdeckung von Diskrepanzen zwischen den "tatsächlichen" und den "perzipierten" Gegebenheiten sinnvoll.

(2) Verwandt mit der vorangehenden Kritik ist der Vorwurf, daß der Syracuse-Ansatz auf eine übergreifende Erfassung des Schulklimas zielt, eine Schule oder ein College aber eine Pluralität von Subenvironments repräsentiert, die in der Ausprägung ihrer press zueinander konträr stehen können (Feldman 1969). Diese Kritik ist sicher berechtigt und kann noch etwas genereller formuliert werden. Die Arbeiten von Stern und Mitarbeiter sind fast alle daraufhin angelegt, interinstitutionelle Varianz kategorial zu erfassen und zu typisieren, und vernachlässigen dabei die intrainstitutionelle Varianz. Offensichtlich orientiert an den faktorenanalytischen psychodiagnostischen Forschungen - etwa eines R. B. Cattell (1965) - behandeln sie die schulischen Institutionen wie Individuen, für die es gilt, möglichst umfassende differentielle Dimensionen zu entwickeln, und verlieren dabei - wie die erwähnte psychodiagnostische Forschung - die einzelne Untersuchungseinheit aus dem Auge. Das Ergebnis solcher Bemühungen sind sich szientifisch gerierende Aufstellungen und faktorielle Figuren immer höherer Ordnung (s. Stern 1970!) ohne praktische Relevanz. Dabei dienen sie, wie man mit Hofstätter mutmaßen könnte, vielleicht nur dem "Haloeffekt":

> "Was der 'Haloeffekt' auf dem relativ naiven Niveau der Alltagsbesinnung leistet, tun Typensysteme auf dem Niveau einer mehr oder minder wissenschaftlichen Befassung mit der Vielfalt menschlicher Erscheinungen noch einmal...Ungefähr in dem Maße, in dem beide entlasten, vereinfachen sie auch die tatsächlichen Gegebenheiten. Man könnte von einer Übertreibung der

Geordnetheit oder der Ordnung sprechen."
(Hofstätter 1966, S. 374 f.)

Stern selbst demonstriert, welchen Informationsverlust der "Aufstieg" zu faktoriellen Dimensionen immer höherer Ordnung mit sich bringt. Er stellt z. B. fest, daß staatliche wie konfessionelle High Schools hohe Werte auf dem HSCI-Faktor 2. Ordnung "Development Press" erzielen, allerdings auf ganz unterschiedliche Weise. Die staatlichen Schulen gelangen zu diesem hohen Wert, weil sie sehr hohe Werte auf den Primärfaktoren Intellectual Climate und Impulse Expression haben, während die Konfessionsschulen hohe Werte auf dem Primärfaktor Group Life haben (Stern 1970, S. 253). Intellectual Climate, Impulse Expression und Group Life werden aber von dem Sekundarfaktor Development Press zusammengefaßt. Aber schon die Primärfaktoren fassen inhaltlich sehr heterogene press - Skalen zusammen (s. o.).

Gerade aber, wenn die Untersuchung des Schulklimas der Praxis einzelner Schulen bzw. ihrer Veränderung dienen soll, sind die Plazierungen auf solchen globalen interinstitutionellen Dimensionen relativ uninteressant. Pace und Stern (1958, S. 276) empfehlen ja selbst, auf das Itemniveau zu rekurrieren, wenn die Anwendung der Syracuse Indexes zu Einsichten in die konkreten Schulgegebenheiten verhelfen und Möglichkeiten ihrer Veränderung aufzeigen soll. Damit sei keineswegs die Verwendung faktorenanalytischer und anderer computerphiler Methoden abgelehnt, aber ihre Verwendung darf nicht Selbstzweck sein, sondern hat vor allem das Ziel, die spezifischen schulklimatischen Strukturen einer bestimmten Schule aufzudecken. In diese Richtung gehen etwa die Untersuchungen von Astin (1965) und Baker (1966), die auf College-Niveau gruppenspezifische Schulklimata aufzeigen konnten.

(3) Ein weiterer Komplex von Kritiken am Syracuse-Ansatz bezieht sich darauf, daß in den press-Skalen verschiedene Aspekte der innerschulischen Umwelt vermischt sind, die differenziert zu erfassen

sinnvoll gewesen wäre. So beklagt Feldman (1969) einmal die Vermischung von "consensus in the environment" und "intensity of environmental emphasis" (Unterstreichungen vom Verf.), dann die Vermischung von "what is in the environment" und "what is expected from the environment". Aber:

> "To know whether the 'is' of the environment represents pressures on students, one needs to know such things as the degree to which there is shared awareness about the desirability of certain attitudes and behavior, the structural arrangements and systems of rewards and punishments that implement and ensure conformity to norms, and the degree to which individuals accept these norms."
> (Feldman 1969, S. 219)

In eine ähnliche Richtung geht die Kritik von Walter (1971). Er sieht in den Sternschen press-Skalen Items

> "vereint, die wir im Rahmen einer eigenen theoretischen Konzeptualisierung teilweise eher als Indizien für bestehende Sozialisationsbedingungen, teilweise eher als Hinweise auf mögliche schulische Sozialisationseffekte nehmen würden."
> (S. 91)

Walters eigene theoretische Konzeptualisierung artikuliert sich in folgendem Gruppierungsschema der press-Items:

> "(1) physische Möglichkeiten und Restriktionen
> (2) curriculares Angebot
> (3) Organisationsstruktur (die u. a. soziale Interaktionsmuster vorzeichnet)
> (4) kodifizierte Verhaltensregeln
> (5) aggregierte Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern, die auf vorherrschende normative Orientierungen hinweisen."
> (Walter 1971, S. 92)

Walter glaubt nun, durch eine Trennungslinie "irgendwo zwischen (4) und (5)" die Sozialisationsbedingungen von den Sozialisationseffekten scheiden zu können. Obgleich Walter darin zuzustimmen ist, daß eine solche oder ähnliche Differenzierung höheren Informationswert hat als die alle Aspekte konfundierende press-Skalen, ist seine Aufteilung der Umwelt-Elemente nach dem Modell Unabhängige - Abhängige Variablen doch nur bedingt richtig. Denn einmal können auch aggregierte

Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern, die nicht linear auf innerschulische Bedingungen zurückführbar sind ("youth culture"!), wichtige Sozialisationsbedingungen darstellen; dann ist auch denkbar, daß sie auf die innerschulischen Bedingungen - zumindest auf (2) und (3) im Walterschen Schema - verändernd zurückwirken.

Immerhin stellt der Inventory of College Characteristics (ICC), der von Nunnally und Thistlethwaite (1963) aus dem CCI entwickelt wurde, ein Fortschritt im Sinne dieser Forderungen dar. Denn der ICC enthält getrennte Dozenten- und Studenten-Skalen.

(4) Wie dargestellt, wurden die 30 press-Skalen der Environment Indexes parallel zu den need-Skalen des Activities Index konstruiert. Das hat ihren Konstrukteuren den Vorwurf eingebracht, daß sie ihre sich in diesen Instrumenten widerspiegelnde Rekonstruktion innerschulischer Wirklichkeiten zu stark individual- und zu wenig sozialpsychologisch ausgerichtet haben (Feldman 1969). An diese Kritik läßt sich eine andere anschließen: Die Skalen der Environment Indexes sind Schreibtischprodukte und repräsentieren somit die nicht untypische amerikanische Bauweise, mit dem Hausbau im Dachgeschoß anzufangen.[62] In den press- Skalen der Syracuser erscheint, was "Experten" von einer bestimmten theoretischen Konzeption her wichtig ist, nicht aber, was den Betroffenen und Befragten zu untersuchen dringlich erscheint. Damit ist keineswegs für ein theorie- und expertenfreies Vorgehen plädiert, wohl aber für den Einbezug der Erfahrungen und Interessen der von der Untersuchung Betroffenen.

---

62) Ich habe mir erlaubt, dieses Bild einer persönlichen Mitteilung von Ernst E. Boesch zu entnehmen.

(5) Obgleich mir kaum Untersuchungen bekannt sind[63], die die Interaktionen von schulischen press und needs der Schüler (oder Lehrer) in ihren Auswirkungen auf das Lernen und Verhalten der Schüler (oder Lehrer) untersuchen, worauf insbesondere Webb & Crowder (1965) hinweisen, ist der Syracuse-Ansatz ursprünglich in diese Richtung hin angelegt, wie bereits das vorgestellte Murraysche Schema verdeutlicht (s. o.). Daß diese Intention von den Syracusern nicht vergessen wurde, geht aus folgenden Ausführungen von Stern (1962 b) eindeutig hervor:

> "An environment must be suited to the species: If it isn't, the organisms die, or go elsewhere. But what is an optimal environment - one that satisfies, or one that stimulates? While it may be true that pearls come from aggravated oysters, you can only get milk from contented cows. Pearls and milk each have their uses, and people will continue to exercise their preferences for one or for the other, but it would be a pointless exercise of freedom to insist on milking oysters. The characteristics of the student and of the educational objectives must both be employed as guides in the design of maximally effective environments of learning." (S. 727 f.)

Walter kritisiert an diesem "Passungskonzept", daß es die need-Seite zu statisch bestimmt. Die von Stern benutzten Bilder der Kuh und der Auster geben Walters Kritik nur allzu recht. Von dieser Verdinglichung der Bedürfnisse zur technokratischen Handhabung des person-environment-fit Konzepts ist es dann nicht mehr weit,

---

63) Brown (1962) spricht zwar davon, daß die Möglichkeiten, die die Pace-Stern-Skalen für das Studium der Interaktion von spezifischen Persönlichkeitsmustern und spezifischen Umwelten bieten, v. d. National Merit Scholarship Corporation unter der Leitung von J. Holland & D. Thistlethwaite ausgenutzt würden, mir wurden aber nur Studien bekannt, wo die Produktivität von Colleges, gemessen etwa an der Ph.D.-Rate (Thistlethwaite 1964) oder Weiterbildungsaspirationen (Thistlethwaite & Wheeler (1966) zu CCI-Skalen oder -Faktoren in Relation gesetzt wurden.

so daß

> "man ausgeprägten Bedürfnissen wie dem nach sozialem Kontakt und sozialer Zustimmung oder dem nach Geltung ... durch ein Lehrerverhalten entgegenkommt, das im ersten Fall großen Wert auf harmonische zwischenmenschliche Beziehungen legt, im zweiten Fall das egozentrische Sich-Selbst-Behaupten der Schüler fördert." (Walter 1971, S. 84)

Aus dieser Kritik folgt eindeutig, daß auch die Art der Bedürfnisse kritisch auf ihre Lerngeschichte und Umlernbarkeit hin befragt werden müssen. Die Alternative hier ist nicht immer die von "Milch" und "Perle".

2.4.2 Die "College and University Environment Scales" (Pace)

Entwicklungsgeschichte und Darstellung

Obgleich dieser Halbbruder der Syracuser Environment Indexes nur für das Hochschulniveau entwickelt wurde, soll(en) er (bzw. sie) hier dargestellt und kritisch kommentiert werden. Das vor allem deshalb, weil die CUES einen Mangel der Syracuser Instrumente gewissermaßen perfektionieren, indem sie den interinstitutionellen, globalistischen Charakter bereits in ihre Konstruktionslogik hineinnehmen; dann, weil die CUES von dem in den USA renommierten Educational Testing Service herausgegeben werden, was zur Konsequenz haben könnte, daß sie eines Tages auch Vorbildcharakter für Klimainstrumente auf dem Primar- und Sekundarschulniveau bekommen könnten.

Pace, der ja auch zu den Konstrukteuren des AI und CCI zählt, stellte 1963 (b) seinen und Sterns Produkten, die er personenzentriert auffaßt, ein neues Instrument gegenüber, das als institutionenzentriert bezeichnet werden könnte. Zwar ging er bei der Konstruktion der CUES ebenfalls vom Item-Material des CCI aus, benutzte aber die beschriebene Institution, nicht die beschreibende Person als analytische Einheit. Pace wählte zunächst sehr sorgfältig 50 amerikanische Hochschulen aus, die nach einigen Gesichtspunkten (öffentlich vs. privat, geographische Region, Größe, Abschlußmöglichkeiten) als annähernd repräsentativ für die USA betrachtet werden konnten. Pace berechnete pro Hochschule für jede der 30 CCI-Skalen das arithmetische Mittel. Diese Mittelwerte korrelierte er dann. Die aus diesen Berechnungen resultierende Interkorrelationsmatrix wurde faktorenanalysiert und nach dem Varimax-Kriterium[64] auf Einfachstruktur rotiert. Es ergaben sich 5 sinnvoll interpretierbare Faktoren.

---

64) S. etwa Überla 1968, S. 207 ff.

Eine Analyse der "Schwierigkeit" der Items (d. h. praktisch eine Überprüfung, wie oft ein Item als zutreffend bezeichnet wurde) und ihre Korrelation mit Items, die besonders hoch auf den Faktoren laden, reduzierte die Anzahl der Items auf jeweils 30 pro Faktor. Die auf diese Weise organisierten 5 Faktorskalen werden von Pace inhaltlich wie folgt interpretiert:

> "1. Practicality - to what extent does the campus atmosphere emphasize the concrete and realistic rather than the abstract and speculative? A high score indicates that organization, system and procedure are important, as well as status and practical benefit. Also, order and supervision are characteristic, of the administration and of the classwork.
> 2. Community - is the environment cohesive and supportive? Does a concern for group welfare and a feeling of group loyality pervade the campus? High scores indicate a supportive and sympathetic environment; low scores suggest one where privacy is important and detachment prevalent.
> 3. Awareness - How much concern is there for self-understanding and identity? How much active interest is there in a wide of ethetic forms? How pronounced is personal involvement with the world's problems and the condition of man?
> 4. Propriety - Decorum, politeness, consideration, thoughtfulness and caution are elements of this scale. A low score would indicate an atmosphere that is relatively demonstrative and assertive, more impulsive than cautious, more free-wheeling than polite and mannerly.
> 5. Scholarship - This scale reflects interest in scholarship, in academic achievement and competition for it. High scores indicate emphasis upon intellectual speculation, interest in ideas as ideas and in the pursuit of knowledge for its own sake."
> (Pace 1967, S. 1-2)

Die Skalenwerte für einzelne Institutionen werden nach der "66 plus"-Methode berechnet: die Gesamtzahl der Items und Skalen, die von 66 % oder mehr der Schüler in der Schlüsselrichtung beantwortet werden, machen den Skalenwert einer Institution aus.

Pace (1970) berichtet die Revision der CUES auf der Basis von 237 untersuchten Hochschulen. Der revidierte Fragebogen besteht aus fünf 20-Item-Skalen. Die Skalen entsprechen den "alten" Faktoren. Die

geringste Korrelation, die ein Item mit seiner gesamten Skala aufweist, beträgt r = .40. Die Interkorrelationen der Skalen selbst sind geringer geworden. Die Reliabilitäten für die hier als "national reference group" bezeichnete Stichprobe, gemessen mit der bereits erläuterten KR_{20} - Formel, sind sehr hoch: sie streuen zwischen .93 und .96. Mit dem revidierten Instrument konnte Pace bereits ein paar Ergebnisse einbringen, die für seine Validität sprechen: 1) große Differenzen bestehen zwischen verschiedenen Hochschultypen ("highly selective liberal arts colleges", "strongly denominational liberal arts colleges" etc.); 2) CUES-Werte korrelierten mit relevanten Merkmalen der untersuchten Hochschulen ("characteristics of students", "the curricular emphasis in the college program", "size", "selectivity", "financial resources" etc.) signifikant. Allerdings muß bereits hier auf den z. T. zirkulären Charakter der Paceschen Validitätsberechnungen aufmerksam gemacht werden: die Stichprobe, auf deren Basis die Revision vorgenommen wurde, war bereits so zusammengesetzt worden, daß in ihr solche Hochschulen vertreten waren, die sich in ihrem CUES-Profil ähnelten (im Vergleich zu Hochschulen ihres Typs) bzw. differierten (im Vergleich zu Hochschulen anderen Typs).

Anwendungen

Centra und Linn (1970) explorierten die Beziehungen zwischen den CUES-Charakterisierungen und "objektiven" Merkmalen von 75 Colleges. Als "objektive" Merkmale des Colleges benutzten sie die Mittelwerte der 1964er Immatrikulanten im verbalen und mathematischen Subtest des Scholastic Aptitude Test (SAT) des College Entrance Examination Boards, den koedukativen oder nicht-koedukativen Charakter der Institution, die konfessionelle Ausrichtung oder Nichtausrichtung des Colleges und die Größe der Anfängerkurse. Tatsächlich ergaben sich zwischen den fünf CUES-Skalen und diesen "objektiven" Merkmalen beträchtliche Korrelationen.

So korreliert u. a. die Practicality-Skala -.62 und -.51 mit den SAT-Werten, die Propriety-Skalen mit dem Geschlecht der studentischen Population (die reinen Mädchen-Colleges erzielen im Schnitt höhere Propriety-Werte), die Community-Skala -.55 mit dem Logarithmus der Größe der Anfängerkurse, und die Skalen Scholarship und Awareness korrelieren hochsignifikant positiv mit den SAT-Werten. Die multiplen Korrelationen zwischen den "objektiven" College-Merkmalen und den einzelnen CUES-Skalen streuen zwischen .62 (Awareness) und .80 (Propriety). Die ersten drei kanonischen Korrelationen[65] zwischen beiden Merkmalsgruppen ergaben die Werte .85, .80 und .48, wobei die Skalen Community und Propriety die höchsten Ladungen auf dem ersten kanonischen Vektor aufwiesen, Scholarship und Practicality große Ladungen auf dem zweiten Vektor, und Awareness erschien auf dem dritten Vektor. Die auf diese Weise aufgedeckten Zusammenhänge zwischen "objektiven" und "klimatischen" Merkmalen der Colleges sind beträchtlich, dennoch darf nicht übersehen werden, daß ein ansehnlicher Teil der Varianz der CUES-Skalen unaufgeklärt bleibt.

Chickering und seine Mitarbeiter (1969) bemühten sich, die Auswirkungen verschiedener Colleges auf die Persönlichkeit der Studenten herauszuarbeiten. Sie wiesen zu diesem Zweck den Immatrikulanten von 13 Colleges den Omnibus Personality Inventory an und wiederholten die Testanweisung für - den noch verfügbaren - Teil der Probanden nach dem ersten und zweiten College-Jahr. Die interinstitutionellen Differenzen wurden mit der College Goals Rating Sheet, die den Dozenten und den administrativen Leitern der einzelnen Colleges vorgelegt wurde, den CUES, die studentischen Stichproben angewiesen wurden, und durch intensive College-Inspektionen der Chickering-Mitarbeiter herausgestellt.

---

65) Kanonische Korrelationen sind, etwas vereinfacht formuliert, multiple Korrelationen zwischen zwei Variablengruppen (eine ausführlichere Explikation s. etwa bei Ahrens 1966, S. 42).

Von den CUES-Profilen her ergeben sich drei College-Gruppen: sechs kirchliche Institutionen mit hohen Community- und Propriety-Werten, mäßig hohen Practicality-Werten, und relativ niedrigen Werten auf den Scholarship- und Awareness-Skalen. Auch mit den anderen Verfahren konnten große Divergenzen zwischen den Colleges aufgedeckt werden. Die Test-Retest-Vergleiche[66] ließen erkennen, daß die Persönlichkeits-Variablen "autonomy", "impulse expression", "estheticism" und "practical orientation" die größten Veränderungen erfahren hatten, während "intellectual interests", "social extraversion" und "altruism" ziemlich unverändert blieben. Die Veränderungen konnten dabei unabhängig vom Geschlecht der Befragten, unabhängig vom Subtest-Mittelwert der Immatrikulanten und für alle Colleges festgestellt werden, was nach Ansicht der Verfasser - trotz des fortlaufenden Stichprobenschwunds - für ihre Zuverlässigkeit spricht. Chickering und seine Mitarbeiter sehen ihre Funde - "increased autonomy, increased emotional awareness and expressiveness, increased esthetic sensitivities and interests, decreased concern for material success" (S. 324) - auch durch andere Studien bestätigt. Überraschend ist, daß dieser Trend nicht von der Eigenart der Colleges beeinflußt zu werden scheint.

> "Thus the evidence does not support the assumption of campus-wide impacts for these small colleges, despite their distinctiveness, homogenity, and sharply different programs and orientations. Not one of the 13 musters sufficient force to retard, accelerate, or deflect the general developmental trends shared by their diverse entering students."
> (S. 324)

Die Verfasser schließen allerdings keineswegs aus diesem Ergebnis, daß es keine differentiellen College-Einflüsse gibt. Sie folgern vielmehr, daß statt solcher

---

66) Über Signifikanzprüfungen der Mittelwertdifferenzen durch t-Tests für abhängige Stichproben

"over-all"-Studien die Veränderungen von bestimmten studentischen Subgruppen untersucht werden müssen. Aufgrund ihrer Konstruktionslogik darf allerdings bezweifelt werden, ob die CUES für solche spezifischen Studien sehr geeignet sind (s. auch "Kritik" unten). McDowell (1967, referiert bei Chickering et al. 1969) konnte nachweisen, daß mit den CUES auch Colleges mit unterschiedlichen "impacts" ausgemacht werden können. Er untersuchte Änderungen in den Rollenorientierungen von Studenten während des ersten College-Jahres und fand heraus, daß Colleges,die durch einen hohen Wert auf der CUES-Skala Practicality gekennzeichnet werden konnten, zu Änderungen zuungunsten einer nonkonformistischen Orientierung führten, und Colleges, die hohe Community- oder Scholarship-Werte aufwiesen, Änderungen zuungunsten einer stark beruflichen Orientierung bewirkten.

Romine und Mitarbeiter (1970) untersuchten den prognostischen Zusammenhang zwischen Testdaten und Leistungsbeurteilungen in der High School-Zeit als Prädikatoren und durchschnittlichen College-Noten derselben Personen als College freshmen. Den CUES-press Community der zwei in die Untersuchung einbezogenen Colleges setzten sie als "Moderator-Variable" ein. Eines der Colleges wird aufgrund seines Community-Wertes als "supportive college" gekennzeichnet, das andere als "impersonal college". Romine et al. fanden über die Berechnung von Regressionen heraus, daß Studenten, die nach einem Selbstbeschreibungsverfahren als familienabhängig gekennzeichnet werden konnten, dazu tendierten, im "supportive college" einen höheren Notendurchschnitt zu erreichen als die "unabhängigen" Studenten, wenn das Begabungsniveau vergleichbar gehalten wurde. Die gleiche Beziehung wurde zwar auch für das "impersonal college" gefunden, jedoch hier galt, daß"sehr unabhängige" Studenten im Schnitt größere Leistungen zu erzielen pflegten als "abhängige" Studenten. Dieses Ergebnis wird von Romine et al. dahingehend interpretiert, daß die familien-

abhängigen Studenten auch in ihren College-Leistungen als abhängiger von sozialen Belohnungen bzw. Tröstungen betrachtet werden.

Kritik

An dieser Stelle seien nicht die diversen Kritiken in Gänze reproduziert, die bereits zu den Syracuse-Instrumenten aufgeführt wurden und auch hier - mehr oder weniger-zutreffen. Ich will mit meiner Kritik an den Paceschen CUES vielmehr dort einsetzen, wo sie bewußt von den Syracuse-Instrumenten abgehoben werden:

> "The alternative followed by the writer has been to study environments directly and in their own right, The assumption is that the variables which will account for institutional differences will do so more of their educational content than because of their psychological content."
> (Pace 1963 b, S. 31 - Unterstreichungen vom Verf.)

Dieser Anspruch darf nicht unangezweifelt stehen bleiben. Einmal ist es einfach falsch, zu behaupten, daß das Schulklima im Paceschen Ansatz direkt erfaßt werde. Denn schließlich erfolgt die Erfassung des Schulklimas über die Beschreibung der Schüler. Damit werden aber die Schulklimata erfaßt, wie sie sich in der kollektiven Wahrnehmung der Schüler widerspiegeln und nicht "in their own right", was auch immer das bedeuten mag.

Daß Pace als Einheit der Analyse ein Majoritätsurteil über eine Institution verwendet, ist sicher eher ein methodischer Nachteil, der zu einer verkürzten Erfassung des Schulklimas führt. Denn diese majorative Charakterisierung läßt keinen Raum für die Aufdeckung von schulklimatischen Wahrnehmungen bestimmter Personengruppen innerhalb einer Institution. Auf der anderen Seite ignoriert diese Art des Vorgehens die Abhängigkeit der eigenen Dimensionen von stichprobenbestimmten Determinanten: "... there is no important or meaningful relationship between student's academic aptitude or personality characteristics and

their perception of the college environment" (Pace 1967, S. 69). Daß solche wichtigen und bedeutungsvollen Beziehungen aber existieren, dürfte inzwischen kaum mehr geleugnet werden können, auch nicht für die CUES-Variablen. Pace (1967) selbst referiert einige Untersuchungen, die unterschiedliche Institutionen-Werte für verschiedene Gruppen innerhalb einer Institution erbrachten (männliche vs. weibliche Studenten, Lehrer vs. Schüler, freshmen vs. upperclassmen, Studenten aus verschiedenen Fachbereichen). Wenn dabei die Anzahl der Übereinstimmungen die der Diskrepanzen weit übertrifft, braucht das nicht zu wundern, da nicht Individualwerte von Individualskalen, sondern Institutionswerte auf Institutionsskalen verglichen wurden. Das heißt: es ist wahrscheinlich, daß aufgrund der Konstruktionslogik der CUES gruppenspezifische Unterschiede nivelliert wurden. Aber inzwischen liegt auch eine ganze Reihe von Arbeiten vor, die die Stichprobenabhängigkeit von CUES-Ergebnissen vielfach bestätigt haben. Yonge (1968) wies die CUES und den Omnibus Personality Inventory (OPI) 102 Studentinnen eines pädagogisch-psychologischen Seminars an. Auf der Basis interindividueller Skalenwerte berechnete er die inneren Konsistenzen der CUES und die Interkorrelationen zwischen OPI- und CUES-Werten. Für die Skalen Awareness und Scholarship kann er so hohe Konsistenzwerte (.72 und .73) berichten, daß auf systematische interindividuelle Unterschiede innerhalb dieser einen Gruppe geschlossen werden darf. Auch fand Yonge überzufällig viele signifikante Korrelationen mit den OPI-Variablen. Einige dieser Korrelationen lassen sich psychologisch sinnvoll deuten. Je höher z. B. der Wert einer Studentin auf der Practicality-Dimension, desto mehr tendierte sie selbst dazu, "praktisch" zu sein und gut strukturierte, eindeutige Situationen zweideutigen vorzuziehen. Diese Funde werden unterstützt durch die Arbeiten von Jansen und Winborn (1968) und von Reiner (1970). Jansen und Winborn fanden heraus, daß Führer von verschiedenen Studentengruppen für ihren

Campus signifikant unterschiedliche CUES-Werte lieferten, und Reiner wies signifikante CUES-Unterschiede für unterschiedlich leistungsstarke Studenten nach (s. auch Berdie 1967). Besonders herausgestellt muß in diesem Zusammenhang die differenzierte Untersuchung von Marks (1968) werden. Marks untersuchte die Auswirkung von zwei Variablengruppen, ausgewählten Persönlichkeitsfaktoren und bestimmt Eigenschaften der Items, auf die Beurteilung der innerschulischen Umwelt des Georgia Institute of Technology durch 570 Immatrikulanten. Angewiesen wurden die CUES, ein Selbstbeschreibungsverfahren zur Erfassung von neun Persönlichkeitsskalen und ein kleiner Fragebogen zur Ermittlung der Lernmotivation. Außerdem ließ der Autor von den befragten Personen die Vertrautheit mit dem College und die Antwortsicherheit bei den einzelnen Items einschätzen. Unabhängig davon ließ Marks die Zweideutigkeit[67] der 150 CUES-Items durch fünf "erfahrene" Psychologen beurteilen.

Die statistische Überprüfung der Beziehungen erfolgte hypothesengesteuert über Korrelations- und Kontingenzkoeffizienten. In sie einbezogen wurden nicht alle CUES-Items, sondern nur 25 nach dem Zufall aus der gesamten - nach den zugehörigen Faktoren erster Ordnung (s. o.) und der mittleren Antwortsicherheit kreuzweise tabulierten - Itemmenge entnommene Items. Als wichtigste Ergebnisse sind zu berichten: (1) Die von den Experten beurteilte Zweideutigkeit korreliert nicht mit der Antwortsicherheit. Offensichtlich haben die Studenten eine relativ stabile Einstellung gegenüber ihrer Umwelt, die unabhängig von der Eindeutigkeit der verfügbaren Schlüsselreize ist. Marks vermutet einen Zusammenhang mit Einstellungsmechanismen:

---

67) D. h. "the extent to which the item reflected a characteristic of the environment which was difficult to verify perceptually or for which the stimulus cues would tend to be vague, subtle or conflicting."

> "A student who perceives his college academic environment as highly rigorous and demanding is unlikely to engage in the dissonant response of endorsing the 'apple - polishing' item [68] regardless of the nature and number of cues available on this environmental characteristic." (1968, S. 272/3)

(2) Für einige der CUES-Items konnten die hypothesierten Beziehungen zu den Persönlichkeitsvariablen und motivationellen Faktoren verifiziert werden, so daß Marks schließt: "For some CUES items what is really being characterized to a great extent is the sample of students - not the environment" (S. 272). Am deutlichsten ist diese Beziehung für die dem Faktor "Scholarship" zugeordneten Items. Studenten, die anscheinend eine hohe Leistungsmotivation oder Furcht vor Mißerfolg haben, sind beträchtlich weniger variabel in ihren Antworten zu diesen Items, und zwar insbesondere zu den Items, deren Beantwortung mit großen Unsicherheitsgefühlen verbunden ist. In diesen Fällen ist eine Tendenz beobachtbar, auf die eigene motivationelle Ausrichtung zurückzugreifen.

Insgesamt muß bei der Interpretation dieser Zusammenhänge allerdings berücksichtigt werden, daß es sich bei den befragten Studenten um sehr frische "freshmen" handelte, die eine Woche vor ihrer offiziellen Immatrikulation befragt wurden und also noch kaum direkte innerschulische Erfahrung aufzuweisen hatten. Das mag auch der Grund dafür sein, daß (3) kein Zusammenhang der selbst eingeschätzten College-Vertrautheit mit den CUES-Variablen statistisch nachweisbar war.

Schließlich vernachlässigt es Pace, seine Unterscheidung von "psychologischen" und "edukativen" Inhalten zu erläutern und zu rechtfertigen. Welcher edukative Inhalt schulklimatischer Gegebenheiten ist nicht zugleich psychologisch? Sind "decorum, politeness,

---

68) "There is a lot of apple-polishing around here."

consideration, thoughtfulness and caution", um nur einige Charakteristika des CUES-Faktors Propriety herauszugreifen, nicht auch psychologische Tatbestände, press im guten Murrayschen Sinne? Sein Argument, daß sich die Struktur seiner Skalen nicht mehr sinnvoll in die Syracusesche Klassifikation einordnen läßt, bringt nicht den Beweis des Gegenteils. Denn die Syracusesche Klassifikation ist sicher nur eine von vielen möglichen.

2.4.3 Die "Transactional Analysis of Personality and Environment" (Pervin)

Darstellung und Entwicklungsgeschichte

Der theoretische Ausgangspunkt für die Entwicklung von TAPE bildet die Ansicht, daß "human behavior can be best understood in terms of the interactions or transactions" (Pervin 1968 a, S. 290). Pervin wirft Stern, Pace und Astin vor, daß sie Instrumente entwickelt haben, die nur das "environment" erfassen, nicht aber die "Individual*Environment interaction". Diesen Mangelzustand wollen er und sein Mitarbeiter Rubin mit der Konstruktion von im Sinne des Semantischen Differentials (Osgood et al. 1957) angelegten 11-stufigen bipolaren Schätzskalen beenden. In seiner Standardform (Pervin 1967, 1968 a) besteht TAPE aus 52 Skalen, auf denen folgende Konzepte eingestuft werden sollen: College, Self, Students, Faculty, Administration, Ideal College. TAPE liegt in zwei Formen, A und B, vor, die sich aus verschiedenen Skalen zusammensetzen.

Tabelle 3
Die Skalen des Transactional Analysis of Personality and Environment. Form A

authoritarian	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	democratic
pro-intermarriage	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	anti-intermarriage
intuitive	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	reasoning
application	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	research
inhibited	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	impulsive
conservative	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	liberal
collegiate	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	non-collegiate
equalitarian	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	status-oriented
egg-headish	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	well-rounded
masculine	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	feminine
bureaucratic	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	unstructured

considerate	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	inconsiderate
urban	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	rural
scholarly	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	non-scholarly
uncertain	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	over-confident
snobbish	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	friendly
thinking	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	acting
stubborn	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	compliant
public	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	private
competitive	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	cooperative
affectionate	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	reserved
introverted	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	extroverted
religious	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	secular
aspiring	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	easygoing
tolerant	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	intolerant
ritualistic	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	spontaneous
skeptical	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	believing
vocational	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	avocational
good	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	bad
sensitive	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	insensitive
business	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	labor
modern	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	traditional
responsible	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	lustful
grinding	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	fun-loving
concerned	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	indifferent
philosophical	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	pragmatic
complex	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	simple

middle-class	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	upper-class
leader	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	follower
scrupulous	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	shrewd
nurturant	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	indifferent
erudite	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	unpedantic
creative	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	uncreative
promiscuous	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	puritanical
brilliant	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	wise
warm	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	cold
idealistic	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	materialistic
open	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	closed
conformist	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	non-conformist

permissive	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	restraining
excitable	1 11	placid
humanities	1 11	sciences

Formuliert wurden die Skalen des TAPE von den genannten Autoren auf einer a-priori-Basis nach der Richtlinie, möglichst relevante Dimensionen der Interaktion Individuum-Umwelt zu bezeichnen, insbesondere - aber nicht ausschließlich - Dimensionen der Interaktion Individuum - College. Die erste umfangreichere Fassung des TAPE wurde nach einer explorativen Studie, die 10 Colleges einbezog, gekürzt. Und zwar wurden nur die Skalen beibehalten, die am besten zwischen den Colleges und den Konzepten diskriminierten. Genauere Angaben zu dieser Itemselektion werden in der verfügbaren Literatur nicht gemacht. Um die intra- und interinstitutionellen deskriptiven Qualitäten von TAPE zu beweisen, legt Pervin (1967 a, S. 292 ff.) einige Vergleiche vor. Diese Vergleiche basierten auf den Daten von 3016 Studenten von 21 Colleges. Zusammengefaßt sagen sie folgendes aus: (1) Die Einstufungen der verschiedenen Konzepte eines Colleges variieren beträchtlich; (2) die Einstufungen der einzelnen Konzepte variieren beträchtlich über die verschiedenen Colleges; (3) die mittlere Einschätzung des Konzepts "College" kann für einzelne Institutionen extremer sein als für die Teilkonzepte (Students, Faculty, Administration). Daraus in der bekannten Weise - "the whole can be greater than or different from the sum of its parts" (Pervin 1968 a, S. 293) - eine gestalttheoretische Folgerung zu ziehen, erlaubt das exemplarische Ergebnismaterial Pervins allerdings nicht. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist noch, daß das Konzept "College" die größte interinstitutionelle Streuung aufweist, während die befragten Studenten dazu tendieren, sich selbst und das ideale College ziemlich ähnlich einzustufen. Die Reliabilität sieht Pervin durch entsprechende Nachweise für andere semantische Differentialskalen als gesichert an. Der Hinweis auf

die Arbeiten von Osgood und Mitarbeiter ist dabei allerdings nicht ganz zulässig, da das semantische Differential Osgoods ein "Eindrucksdifferential" darstellt, d. h. Eigenschaftspaare verwendet, die zum einzustufenden Konzept in einem assoziativen, metaphorischen Verhältnis stehen und es nicht direkt kennzeichnen wie die TAPE-Skalen. Außerdem referiert Pervin allerdings die Test-Retest-Studie Pedersens, die dieser mit dem TAPE anhand einer kleineren studentischen Stichprobe (N = 75 bzw. 37 und 35) aus der South Dakota State University vorgenommen hat. Pedersen berechnete die mittleren Test-Retest-Reliabilitäten für die einzelnen Studenten, für die Skalen, für die Konzepte und schließlich für diese drei Bestimmungsfaktoren zusammen. Die die Reliabilitäten statistisch fassenden Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten werden von Pervin, insgesamt betrachtet, als befriedigend bezeichnet. Die relativ niedrigen mittleren Reliabilitäten der Skalen (z. B. College: $r_{12} = 0{,}40$ bei N = 37) werden auf die geringe Variabilität einiger besonders wertgeladener Skalen zurückgeführt. Auffällig ist, daß das Konzept "Self" jeweils die höchste Zuverlässigkeit aufweist. Der "over-all"-Koeffizient (über die Studenten, Skalen, Konzepte) beträgt 0,65. Pedersen berechnete auch die Test-Retest-Reliabilitäten für die Diskrepanzen Self-College und Self-Student.[69] Sie betragen 0,87 und 0,95 und sind damit höher als die mittleren Reliabilitäten der einzelnen Skalen. Pervin schließt daraus, daß, wenngleich "an individual tends to vary in his scale ratings, in general he tends to see about the same amount of discrepancy between two concepts when the time between the ratings is not very great" (Pervin 1967, S. 297). Zusätzlich zu den genannten Berechnungen wurden noch die Korrelationen der Skalenmittelwerte zwischen verschiedenen Stichproben und zwischen

---

69) Summe der absoluten Differenzen der betreffenden Konzepte über alle 52 Skalen.

zeitlich auseinanderliegenden Anweisungen ermittelt. Sie sind alle sehr hoch (zwischen 0,95 und 0,99).

Nur skizziert werden von Pervin (1967, S. 298) die Ergebnisse einer drei-modalen Faktorenanalyse von TAPE nach der Methode von Levin (1965). Die drei-modale Faktorenanalyse erlaubt es dem Forscher, die faktoriellen Strukturen von Skalen, Konzepten und einschätzenden Subjekten gleichzeitig zu explorieren und ihre Interrelationen festzustellen. In dem berichteten Fall wurden 104 Skalen (also die Skalen beider TAPE-Formen), sechs Konzepte und 20 Colleges (also Subjekte) der Analyse unterzogen. Sie erbrachte 14 Skalen-Faktoren, drei Konzept-Faktoren und drei College-Faktoren. 13 der 14 Skalen-Faktoren mit hochladenden Skalen werden von Pervin aufgeführt und sind in Tab. 4 wiedergegeben.

Tabelle 4
TAPE-Faktoren mit Markiervariablen

FAKTOR	MARKIERVARIABLE
1. Impulsivity - Inhibition	sober - intoxicated, disciplined - undisciplined
2. Humane idealism - Narcissism	humane - self-interested, idealistic - materialistic
3. Warm - Cold	warm - cold, sociable - unsociable
4. Introversion - Extraversion	introverted - extroverted, eggheadish - well-rounded
5. Goal-directed activity	motivated - undirected, industrious - tranquil
6. Liberal idealism - conservative pragmatism	social welfare - laissez faire, socialistic - capitalistic, idealistic - materialistic
7. Scholarship	research - application, scholarly - nonscholarly
8. Optimism - Alienation	relaxed - tense
9. Conventionality	religious - secular, moral - amoral

10. Creativity	artistic - pragmatic, esthetic - task oriented
11. Sensitivity	feminine - masculine, sensitive - insensitive
12. Tradition	upperclass - middle class, elegant - common traditional - traditionless
13. Cosmopolitan - Provincial	cosmopolitan - provincial, urban - rural

Von den Konzept-Faktoren wird lediglich berichtet, daß alle Konzepte von ihnen erfaßt werden, und die faktorielle Struktur der Colleges soll einen Faktor aufweisen, der vor allem durch "state colleges" definiert wird und zwei weitere Faktoren, die als "private colleges"-Faktoren gekennzeichnet werden. Pervin glaubt eine Ähnlichkeit einiger TAPE-Faktoren zu den CUES-Faktoren (s. o.) wahrnehmen zu können.

Anwendungen

TAPE, so wurde bereits festgestellt, wurde konstruiert, um die Interaktionen Individuum - Umwelt zu explorieren, spezieller: "the individual - environment fit". Praktisch wirkte sich das so aus, daß von den Autoren die Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der verschiedenen Konzepte zu Einschätzungen der Zufriedenheit mit dem College in Beziehung gesetzt wurden. Diese Untersuchungen werden zugleich als Validitätsprüfungen gewertet. Pervin & Rubin (1967) berechneten so mit einer 60-skaligen Form des TAPE die Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der Konzepte "Self" und "College" und "Students" sowie "College" und "Ideal College", die von 50 Studenten älteren Semesters der Princeton University vorgenommen worden waren. Sie summierten die Diskrepanzen jeweils über die 60 Skalen auf und korrelierten diese Diskrepanzsummen über die Produkt-Moment-Formel von Pearson mit Einschätzungen der Zufriedenheit (z. B. "What kinds of times have you had at your college?") und mit Einschätzungen der Wahrscheinlichkeit, daß man aus dem College ausscheiden wird (z. B. "How likely is it that you will

at some time drop out of college?").

Die Hypothese der Autoren war, daß diese Beziehungen stärker zum Ausdruck kommen würden, wenn nichtakademische, persönliche Gründe (also nicht: schlechte Noten) für die Unzufriedenheit und die Tendenz, das College zu verlassen, verantwortlich gemacht werden. Diese Vorhersage konnte bestätigt werden. Außerdem wurde festgestellt, daß die Einschätzungen der Zufriedenheit stärker mit den Diskrepanzen korrelierten als die "drop-out"-Tendenzen, was von Pervin darauf zurückgeführt wird, daß "dropping out ... is a much more complex phenomenon than satisfaction" (1967, S. 296). Bemerkenswert ist noch, daß die Diskrepanzen zwischen "College" und "Ideal College" die jeweils höchsten Korrelationen mit den Variablen der Unzufriedenheit aufwiesen. Insgesamt zeigten die Daten an, daß die Hauptquelle der Varianz darin lag, wie die Studenten ihr College einschätzten. Die stark unzufriedenen Studenten tendierten vor allem dazu, ihr College auf folgenden Skalen höher einzustufen: "dull", "bored", "uncreative", "tense", "ritualistic", "conventional", "conservative", "Republican", "status-oriented", "militaristic", "repressive", "conforming", "coercive", "detached", "snobistic", "cold", "callous", "unfriendly" und "intolerant". Die allgemeinen Ergebnisse dieser Studie konnten von Pervin (1967) in seiner "twenty-college study" reproduziert werden. Dort führte er auch den Nachweis, daß die Diskrepanzmaße jeweils am höchsten mit den inhaltlich korrespondierenden Einschätzungen der Zufriedenheit korrelierten; daß also etwa die Diskrepanzen "Self - Students" am höchsten mit der negativen Beantwortung der Frage "How comfortable do you feel with most of the students at your college?" korrelierte.

Dem Vorwurf, daß in der "twenty college study" Konzepte und Zufriedenheit im Rahmen eines Fragebogens eingeschätzt wurden und sich also gegenseitig allein schon durch die Art der Erfassung beeinflußt haben könnten, begegnet Pervin mit dem Hinweis auf die

Spezifität der Ergebnisse, die einen "general bias" widerlegten. Auch weist er darauf hin, daß in der früheren Studie, die er zusammen mit Rubin ausgeführt hat, die Einschätzungen der Konzepte und der Zufriedenheit eine Woche auseinanderlagen.

Für die Zukunft kündigt Pervin u. a. folgende Forschungsprojekte an: (1) Untersuchung von intrainstitutionellen Unterschieden, d. h. von verschiedenen Gruppen innerhalb eines College; (2) Untersuchung von interinstitutionellen Unterschieden, - etwa mit Größe, Komplexität u. a. der Colleges als unabhängigen Variablen; (3) Untersuchung der Auswirkungen von Persönlichkeitsunterschieden auf TAPE-Skalierungen; (4) Analyse einzelner Skalen und Faktoren. Außerdem berichtet er, daß sie dabei sind, die Hypothese zu untersuchen "that discrepancies which are perceived as helping the individual become like his ideal self are desirable whereas those which are perceived as taking him away from the ideal self are not" (1967, S. 300).

Kritik

Dem Ansatz von Pervin und Rubin sind gegenüber den Syracuse Indexes und den CUES zweifellos Vorteile zuzusprechen. Ein Vorteil des TAPE ist es, daß verschiedene Komponenten der innerschulischen Umwelt nicht globalen Erfassungskategorien subsummiert, sondern getrennt voneinander erhoben werden. Als ein weiterer Vorteil kann auch angesehen werden, daß die Ist-Beschreibungen des Schulklimas und die Soll-Vorstellungen deutlich voneinander abgehoben und nicht wie bei den anderen Verfahren konfundiert werden. Das macht es möglich, schulklimatische Ist-Soll-Diskrepanzen zu ermitteln und ihre Auswirkungen auf das schulische Lernen festzustellen. Aber diese Vorteile machen TAPE noch keineswegs zu einem idealen schulklimatischen Forschungsansatz. Ideal kann TAPE schon deshalb nicht sein, weil es mit seinen bipolaren Adjektivpaaren auf einem semantischen Niveau ansetzt, das

nur abstrakte Informationen für die Beschreibung des Schulklimas hergibt. Von daher taugt es nur für Vorstudien oder als Begleitinstrument. Eine weitere Schwäche von TAPE muß darin gesehen werden, daß die a-priori-Basis der Itemformulierung und -auswahl unexpliziert bleibt und ihre theoretische und praktische Relevanz nicht ausgewiesen wird. TAPE stellt - wie die anderen in diesem Abschnitt aufgeführten Instrumente - ein Schreibtischprodukt dar, das wohl für Pervin und Rubin intuitive Relevanz gehabt haben mag, das aber an den Begriffen und Bedürfnissen der Personen, deren schulklimatische Perzeption es erfassen will, vorbeigehen kann.[70] Es wird hier, wohl gemerkt, nicht behauptet, daß TAPE inhaltlich völlig irrelevant sei. Eine solche Behauptung wäre nach den Untersuchungen, die im Abschnitt zuvor berichtet werden, auch gar nicht mehr aufrechtzuerhalten. Diese Kritik bezieht sich auf die Art der Konstruktion von TAPE, nicht auf das fertige Instrument, und will daraufhinweisen, daß ein vielleicht noch effektiveres Instrument hätte konstruiert werden können, wenn die genannten Relevanzüberlegungen und -überprüfungen angestellt worden wären. In diesem Zusammenhang muß auch die Frage "Wozu?" gestellt werden. Pervin fühlt sich dem Passungskonzept verpflichtet, was etwa deutlich wird, wenn er einleitend Cronbach zitiert:

> "The organism which adapts well under one condition would not survive under another. If for each environment there is a best organism, for every organism there is a best environment." (Cronbach 1957, zit. n. Pervin 1967 a, S. 291)

Das zeigt sich auch darin, daß er die Validität seines Instruments durch die Korrelation mit dem Kriterium "Zufriedenheit" gewährleistet sieht und sich extensiv theoretisch über die Abhängigkeit der Leistung und Zufriedenheit vom "individual-environment fit" ausläßt (Pervin 1968 b). So könnten auch Pervins "TAPE -

---

70) Eine spezielle Beeinflussung mag durch die Tatsache bedingt sein, daß Pervin klinischer Psychologe bei den University Health Services seiner Universität ist.

Ambitionen ... als Ausfluß technokratisch verkürzten Denkens anmuten" (Walter 1971, S. 118). Walter hält seiner eigenen Anmutung allerdings entgegen, daß Pervins Passungskonzept nicht inhaltlos sei, sondern final auf "developmental growth and change" (Pervin 1967,S.299)ausgerichtet sei.Allerdings wird dieser Leerformel von Walter etwas viel zugetraut. Sie muß, da sie inhaltlich nicht weiter aufgefüllt wird, als bloße Legitimationsfloskel gewertet werden. Etwas inhaltsreicher ist Pervins Aussage an anderer Stelle: "I am taking the view here that a good college education should help to develop the ego of the individual and to increase his competence to deal with life's realities" (Pervin 1967 b, S. 320). Allerdings ist auch diese Aussage als Zielreflektion genommen noch recht dürftig, und vor allem fehlt in Pervins Ausführungen der Bezug seiner Zielangaben zum TAPE. Bloß am Rande sei hier noch kritisiert, daß Pervins terminologische Sauberkeit teilweise zu wünschen übrig läßt. In dem Aufsatz, in dem er über seine "twenty-college study" berichtet (Pervin 1967 a), gebraucht er "interaction" und "transaction" praktisch synonym. In einem späteren Aufsatz (Pervin 1968 b, S. 64) unterscheidet er aber gemäß den Überlegungen von Dewey und Bentley präzise zwischen "interaction" - "involves objects in a causal interconnection of one object acting upon the other" - und "process transaction" - "involves objects relating to one another within a system" -, wobei der transaktionalistischen Sichtweise drei Eigenschaften zugesprochen werden:

> "(a) Each part of the system has no independence outside of the other parts of the system or the system as a whole. (b) One part of the system is not acted upon by another part, but instead there is a constant reciprocal relationship. There are not cause-effect relationships but transactions. (c) Action in any part of the system has consequences for other parts of the system."

Gemessen an diesen Ansprüchen erscheint die Betitelung des Pervinschen Instrumentes mit "Transactional Analysis of Personality and Environment" allzu großartig.

Andere Semantische Differentialskalen

Bipolare Schätzskalen nach dem Muster des Semantischen Differentials wurden auch sonst nicht gerade selten angewandt, um Komponenten des Schulklimas zu erfassen. Dabei reizte die quantitative Natur der Differentialskalen viele Forscher, sie in komplexe multivariate - zumeist faktorenanalytische - Designs einzusetzen (s. etwa Kane 1969, Kubiniec 1970, Reid 1969, Rees 1969). Auf diese Arbeiten soll hier nur hingewiesen sein, weil sie alle auf Hochschulniveau operieren und doch sehr spezielle methodische Fragestellungen haben. Auch nur erwähnt werden soll an dieser Stelle meine eigene Arbeit (Schreiner 1972), da wir in einem späteren Abschnitt (3.15) noch etwas ausführlicher auf sie Bezug nehmen. Der ausführlicheren Erwähnung wert erscheinen mir hier vor allem noch die Arbeiten von Grubitzsch und Vogt (1970) und Lüdtke (1971). Grubitzsch und Vogt wiesen zwei Schülergruppen (N_1 = 36, N_2 = 40) aus der 6. und 9. Klassenstufe einer Volksschule 25 bipolare Schätzskalen zur Einstufung folgender Konzepte an: Lehrer, Wunschlehrer, Sportler, Clown, Mutter, Vater, Mannequin, Richter, Handwerker, Pfarrer, Polizist, Dieb. Die die bipolaren Skalen definierenden Eigenschaftspaare wurden zunächst von Hofstätter (1960) übernommen und nach einer Vorstudie teilweise ausgetauscht und umformuliert. Gemäß dem Hofstätterschen Ansatz konzentrierte sich die Arbeit auch auf die Analyse der Affinität der Konzepte und nicht, wie es bei den amerikanischen unter dem Einfluß von Osgoods Werk stehenden Arbeiten zumeist der Fall ist, auf die faktorielle Struktur der Skalen. Die hauptsächlichen Auswertungsschritte waren: 1) Berechnung des Q-Maßes als korrelatives Maß für die Affinität der Konzepte (s. etwa Hofstätter 1968); 2) Zentroidfaktorenanalyse der Q-Maße, orthogonale Rotation auf Einfachstruktur (wahrscheinlich nach dem Varimax-Kriterium) und Bestimmung der Ähnlichkeit der faktoriellen Strukturen zwischen beiden Schülergruppen über Faktorenkongruenzkoeffizienten (nach Burt 1948); 3) Korrelation der Faktoren-

werte mit direkten Schätzurteilen der Schüler zur Überprüfung der generellen Validität der inhaltlichen Interpretationen der faktoriellen Dimensionen.
An Ergebnissen sind zu erwähnen:

- Die Profile der Konzepte "Lehrer" und "Wunschlehrer" korrelieren nur für die jüngere Schülergruppe (Q = 0,49).
- "Lehrer" wird vorwiegend mit den Eigenschaften "streng", "klar", "hart" und "stark" assoziiert und ähnelt von daher am meisten dem "Polizisten" und dem "Richter" (bei den jüngeren Schülern auch dem "Sportler").
- Die Faktorenanalyse erbringt drei interpretierbare Faktoren für beide Gruppen, die nach der Rotation wie folgt charakterisiert werden können:

Faktor	Gruppe	Bezeichnung	Ladungen aij ≥ 0,50
I	6.Klasse		Lehrer, Wunschlehrer, Sportler, Clown, Mutter (aij = 0,996), Polizist, Mannequin, Handwerker, Pfarrer, Vater
		"Emotionale Zuwendung und Verständnis"	
	9.Klasse		Wunschlehrer (aij = 0,983), Sportler, Clown, Mutter, Mannequin, Handwerker, Pfarrer, Vater
II	6.Klasse		Lehrer, Sportler, Polizist (aij = 0,804), Richter, Handwerker, Vater, Dieb
		"Autoritative Unnachgiebigkeit und Strenge"	
	9.Klasse		Lehrer, Polizist, Richter (aij = 0,875)
III	6.Klasse	"Faktor der erzieherischen Einflußnahme"	Richter (aij = 0,480), Pfarrer (aij = 0,480)

9.Klasse	"Leistungsfähigkeit und Geschicklichkeit"	Sportler (aij = 0,576), Dieb (aij = 0,500)

Diese Aufstellung zeigt allerdings, daß eine Einfachstruktur nicht vorliegt - die Faktoren überlappen beträchtlich.

Weitere Ergebnisse sind:

- Die Kongruenzen der beiden ersten Faktoren sind für beide Schülergruppen sehr hoch (c_{F1} = 0,989, c_{F2} = 0,981), der dritten Faktoren niedrig (c_{F3} = 0,287).
- Die inhaltlichen Interpretationen der faktoriellen Dimensionen erweisen sich als generell valide, d. h. die befragten Personen sind, wie direkte Einschätzungen zeigen, in der Lage, die inhaltlichen Interpretationen der faktoriellen Dimensionen nachzuvollziehen.
- Die direkten Einschätzungen und die Einschätzungen über das semantische Differential zeigen eindeutig, daß die älteren Volksschüler vom Lehrer ein negativeres Bild haben als die jüngeren. Sie schätzen den "Lehrer" weniger nett, lieb, vertrauenswürdig und verständnisvoll ein.

Zu ähnlichen Ergebnissen wie Grubitzsch und Vogt gelangte Lüdtke (1971) in einer Untersuchung von Stichproben aus dem Gesamt von mehr als 2300 Besuchern von 73 Jugendfreizeitheimen im Alter von 14 bis ungefähr 20 Jahren. Lüdtke ließ im Gegensatz zu Grubitzsch und Vogt allerdings nicht allgemeine Konzepte ("Lehrer", "Polizist", "Richter" usf.) einstufen, sondern spezielle ("Mein Klassenlehrer", "Unser Heimleiter", "Mein Freund" u. a. m.). In seiner Auswahl der Adjektivpaare und in seinem Auswertungsansatz orientierte er sich ebenfalls an Hofstätter (1968). Das Konzept "Mein Klassenlehrer" einer Zufallsauswahl von 156 Personen ist danach charakterisiert durch Extremwerte auf: gründlich, aktiv, entschlossen, natürlich, klar, selbständig, gerecht, freundlich. Die Affinität des

Lehrerbildes ist in Bezug auf "Mein Chef", "Unser Heimleiter" und "Mein Vater" am höchsten, in Bezug auf "Die anderen Jugendlichen im Heim" am geringsten. Eine nicht näher spezifizierte Faktorenanalyse der Affinitätswerte von 10 Bezugspersonen erbrachte folgende Dimensionen:

> " I. Autorität, Reife, Stabilität und Leistungspotenz männlicher erwachsener Bezugspersonen - Profilextreme bei: gründlich, selbständig, mutig, nüchtern, ernst (aktiv, fleißig). (71)
>
> II. Dynamik, Offenheit, unkomplizierte Geselligkeit und Lebensfreude altersgleicher Partner (der Freizeit) - Profilextreme bei: laut, offen (modern, vertraut, vergnügt, gesund, gefühlvoll).
>
> III. Sympathie, Liebe, Gefühl mit überwiegend weiblichen und jugendlichen Komponenten - Profilextreme bei: frisch, bescheiden (vertraut, vergnügt, gesund, gefühlvoll, aktiv, modern, fleißig)"
> (Lüdtke 1971, S. 17)

Die starke Determination des Konzeptes "Mein Klassenlehrer" durch den 1. Faktor führt Lüdtke zur Schlußfolgerung:

> "... daß die stereotype Wahrnehmung des Lehrers durch Heranwachsende, die zum größten Teil die Vollzeitschule schon verlassen haben, wohl immer noch dem patriarchalischen Image des Lehrers im allgemeinen sozialen Bewußtsein weitgehend entspricht."
> (Lüdtke 1971, S. 17)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang noch, daß Lüdtke mit einer Satzergänzungsaufgabe ("Die meisten Lehrer ...") deutliche Altersunterschiede im Bild vom verallgemeinerten Lehrer herausstellen konnte:

> "Bei der Gruppe mit positivem Stereotyp geht ab Alter 14 Jahre die Häufigkeit der Prädikate mit Implikationen der Zuwendung ständig zurück, eine freundliche Einstellung zum Lehrer nimmt mit dem Älterwerden der Jugendlichen ab. Zugleich werden die Urteile über Lehrer etwas affektiv neutraler, differenzierter..."
> (Lüdtke 1971, S. 17/18)

---

71) Die eingeklammerten Attribute sind auch für andere Faktoren kennzeichnend.

Diese Arbeiten zeigen, daß Semantische Differentialskalen bei der Erforschung des Schulklimas - mit ausgeführten Vorbehalten - durchaus interessante, für die Aufklärung des Schulklimas relevante Daten liefern können.

2.5 Exkurs: Erfassung des Schulklimas durch Fremdbeobachtung oder durch Beschreibung und Einschätzung von "Schulinternen"?

Die in den Abschnitten zuvor beschriebenen Methoden zur Erfassung des Schulklimas sind zumeist Methoden, die über beschreibende oder einschätzende Aussagen von Schulinternen zu schulklimatischen Daten gelangen. Ist dieser "approach" aber nicht sehr problematisch? Denn bekanntlich wird und wurde besonders in Abhängigkeit neobehavioristischer Aspirationen der Wert von beschreibenden (korrekter eigentlich: befragend-beschreibenden) Erfassungsmethoden und Schätzverfahren zur Beurteilung schulischer und anderer erzieherischer Sachverhalte angezweifelt und der Wert naturalistischer Beobachtung herausgestellt. Withall und Lewis fassen ihre Bedenken gegen derartige Verfahren z. B. so zusammen:

> "Einschätzungen, so scheint es, ermutigen zu Rückschlüssen und Extrapolationen, die über das beobachtete Verhalten hinausgehen, indem große und umfassende undifferenzierte Verhaltenssegmente nach privaten, nicht festgelegten Kriterien des Einschätzenden beurteilt werden."
> (s. Peters 1970, Sp. 1821)

Weitere Einwände gegen beschreibende Erfassungsmethoden sind: Ich-Beteiligung der Beschreibenden und die Überbetonung des Modalverhaltens zuungunsten von Verhaltenssequenzen und spezifischen Verhaltensverteilugen (s. etwa Hoffmann & Lippitt 1960, Yarrow 1963).

Dieser Kritik ist entgegenzuhalten:
1) Wert und Unwert einer Methode kann nicht unabhängig vom Untersuchungsziel bestimmt werden. Geht es darum, zu erfassen, wie Schüler und Lehrer ihre Schule erleben, ist der Wert naturalistischer Beobachtung begrenzt. Naturalistische Beobachtung ist an das hic et nunc der Beobachtungssituation gebunden. Das Erleben der Schule ist aber auch durch schul-geschichtliche Ereignisse und Trends bestimmt. Deshalb sind

gerade die "Rückschlüsse und Extrapolationen, die über das beobachtete Verhalten hinausgehen" interessant.

2) Aus dem Vorhergesagten folgt, daß es bei der Erfassung des Schulklimas nicht darum gehen kann, "private Bezugssysteme" und Ich-Beteiligungen zu eliminieren, weil sie eben auch mitbestimmen, wie Schule erlebt wird. Es muß vielmehr Aufgabe sein, diese "privaten Bezugssysteme" in den Begriff zu bekommen.

3) Das heißt natürlich nicht, daß die bei der Deskription oder Einschätzung verwandten Begriffe für die Probanden unterschiedliche Bedeutung haben dürfen. Die Sachverhalte, auf die sich die befragten Personen in ihren Antworten beziehen, sollen natürlich möglichst identisch sein. Wenn z. B. danach gefragt wird, ob sich die Lehrer einer Schule autoritär-dirigistisch verhalten, sollte diese Frage nicht auch so verstanden werden können, als ob nach dem fachlichen Engagement der Lehrer gefragt würde. Diese semantischen Invarianzen zwischen den zur Beschreibung aufgeforderten Personen können annähernd erreicht werden, wenn die Items der Deskription möglichst konkrete Sachverhalte bezeichnen.

4) Die gebräuchlichsten Instrumente zur beschreibenden Erfassung von innerschulischen sozialen Gegebenheiten (wie auch das unsere) sind tatsächlich auf Modalverhalten ausgerichtet. Diese Ausrichtung ist einmal dadurch begründet, daß "modale" Items am leichtesten zu formulieren sind, aber neben dieser "methodischen Bequemlichkeit" hat sie auch einen theoretischen Grund, nämlich die Annahme, daß die Ereignisse und Begebenheiten größter Häufigkeit auch am ehesten die soziale Erfahrung kennzeichnen. Ein oder zwei Lehrer mit sozialintegrativem Lehrstil machen in der Schule wie die im Sprichwort zitierte Schwalbe "noch keinen Sommer". Andererseits können natürlich auch "einmalige" Ereignisse, z. B. eine Solidaritätskundgebung von Schülern und Lehrern gegen eine bestimmte Besetzung der Schulleiterstelle, das Schulklima beträchtlich beeinflussen. Aber

selbst hier gilt, wie ausgeführt (Argument 1), daß mit fragend-beschreibenden Verfahren auch solche einmaligen Geschichte machenden Ereignisse eher erfaßt werden können als nur mit Fremdbeobachtungen. Schließlich ist es auch möglich, spezielle Verhaltensverteilungen und -sequenzen in Fragebogen zu erfassen, wie Boesch und Merz für die Beschreibung elterlicher Verhaltensweisen gezeigt haben (Boesch & Merz 1963).

5) Auch mit der Beobachtung können beträchtliche Probleme verknüpft sein:

- Die Beobachteten können sich in Reaktion auf die Beobachtung selbst-bewußt und gehemmt verhalten.
- Beobachtung ist kostspielig: "Even if the variables selected for study are revealed without an indefinite period of fruitless observation and even if the observational method is geared toward efficient codification, home observations are still expensive. They require more elaborate procedures for gaining subject cooperation, more time spent in obtaining data from each family, and more highly trained persons to do the actual fieldwork" schreiben Hoffmann und Lippitt (1960) zur "home observation". Es ist leicht einsichtig, daß der Aufwand für die Schulbeobachtung noch wesentlich größer ist.

Damit soll keineswegs generell Beobachtung als Erhebungsmethode abgelehnt sein. Schulz, Teschner und Voigt (1970, Sp. 642) beschreiben z. B. mehrere Problemsituationen, in denen naturalistische Beobachtung unentbehrlich sein dürfte. Aber es soll festgehalten sein, daß es die ideale Erhebungsmethode nicht gibt, und daß jeweils von der Fragestellung her reflektiert werden muß, von welcher Erhebungsmethode die relativ besten Leistungen zu erwarten sind.

2.6 Folgerungen für die eigenen Untersuchungen

Wenn der Untersuchungsgegenstand "Schulklima" als Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülern und Lehrern in der Schule vordefiniert wurde, so versteht sich nach den im vorausgehenden Abschnitt ausgeführten Argumenten von selbst, daß die Ansätze hier besonders interessant sind, die auf der Beschreibung und Einschätzung von Schulinternen basieren. Damit ist nicht behauptet, daß ein auf Fremdbeobachtung basierender Ansatz wie der psychologisch-ökologische von Barker und Mitarbeiter (s. Abschnitt 2.2) in keinem Fall etwas zur Aufklärung des Schulklimas beitragen könnte. Wenn gefragt wird, wie sich bestimmte ökologische Gegebenheiten sensu Barker, also etwa große oder kleine Schülerpopulationen, auf das Schulklima auswirken, ist die Anwendung psychologisch-ökologischer Methoden sicher sinnvoll. Aber selbst in einem solchen Falle reicht Fremdbeobachtung sicher nicht aus. Wenn wir tatsächlich Schulklima erfassen wollen, bleibt es eben ungenügend, auch mit noch so viel Expertenverstand bestimmte Abläufe und Strukturen innerschulischen Geschehens von außen zu registrieren und diese Fremdbeobachtungen, die sie doch immer bleiben, theoretisch vorgefertigten Kategorien zuzuordnen. Auch ein psychologisch-ökologischer Ansatz, der Schulklima erfassen will, sollte also immer durch die Erfahrungen von Schulinternen ergänzt und kontrolliert werden. Hinzu kommt, daß in dem hier zu untersuchenden Fall nicht die Auswirkungen von ökologischen Gegebenheiten zur Frage stehen. Das Buxtehuder Modell hat zwar sicher auch Merkmale, die psychologisch-ökologisch interpretiert werden können, etwa der häufige, durch die Wahldifferenzierung bedingte Klassenraumwechsel, aber es kann wohl kaum behauptet werden, daß diesen Merkmalen vorrangige Bedeutung zuzuerkennen ist (s. Abschnitt 3.2.1). Der psychologisch-ökologische Ansatz findet deshalb in dem hier entwickelten Untersuchungsansatz keine Berücksichtigung.

Als ebenfalls wertlos für diese Untersuchungen erscheinen die College and University Environment Scales (s. Abschnitt 2.4.2) für unsere Untersuchungen, und zwar nicht nur, weil sie nur in Hinsicht auf amerikanische Colleges und Universitäten konstruiert und standardisiert sind, sondern weil ihr globalistisch-interinstitutioneller Ansatz den Intentionen unserer Untersuchungen nicht entspricht.

Von den restlichen Ansätzen am vielversprechendsten ist hier noch der Syracuse-Approach (s. Abschnitt 2.4.1), da er inhaltlich am umfassendsten und detailliertesten ist. Allerdings bedarf er, um den Intentionen unserer Untersuchungen gerecht zu werden, noch beträchtlicher Modifikationen und Erweiterungen. Diese sind im Zusammenhang mit den der empirischen Untersuchung vorangestellten spezifischen Fragestellungen dargestellt (s. Abschnitt 3.3 und 3.4). Da der Syracuse-Approach mit seinen hunderten von Items aber ein sehr aufwendiges Verfahren darstellt, Schulklima zu erfassen, scheint es interessant zu fragen, was ein auf einem höheren Abstraktionsniveau ansetzendes und von daher ökonomischeres Verfahren wie die TAPE (s. Abschnitt 2.4.3) an vergleichbaren und unterschiedlichen Informationen erbringt.

Damit ein Vergleich besser gewährleistet ist, empfiehlt es sich allerdings, nicht die Begriffe der TAPE zu verwenden, sondern bipolare Adjektivpaare auszuwählen, die den Syracuse-Kategorien entsprechen (s. Abschnitt 3.4). Außerdem scheint es methodisch und inhaltlich interessant, Items in der Art hinzuzunehmen, wie sie Coleman (s. Abschnitt 2.3) formuliert hat. Diese Items sind methodisch interessant, weil sie nicht wie die Syracuse-Items die Form von Schätzskalen haben, sondern die von Rangreihenbildungen und soziometrischen Wahlfragen; sie sind inhaltlich interessant, weil sie zu den schulklimatisch höchst bedeutsamen Sachverhalten der "leading crowd" und der "Jugendkultur", die in Deutschland noch weithin unerforscht sind, zusätzliche Auskünfte zu geben vermögen.

Die allgemeine Folgerung, die aus dem kritischen Resumee der amerikanischen Ansätze gezogen werden kann, ist also, den eigenen Ansatz methodisch multipel zu gestalten. Nur so dürfte die Einseitigkeit einer Methode, und jede Methode ist einseitig, überwunden werden können. Daß dabei auch Redundanzen produziert werden, muß in Kauf genommen werden.

Bevor der eigene Forschungsansatz nun im Detail dargestellt wird, sollen noch die Ausgangsbedingungen und Beschränkungen der Untersuchungen sowie die das Untersuchungsergebnis möglicherweise mitbestimmenden Merkmale des Untersuchungsgegenstandes vorgestellt werden.

(3) SCHULKLIMATISCHE UNTERSUCHUNGEN

3.1 Ausgangsbedingungen und Beschränkungen der Untersuchungen

Wie bereits im einleitenden Abschnitt festgestellt wurde, hat diese Arbeit ein methodisches und ein inhaltliches Ziel. Das methodische Ziel der Arbeit ist es, eine Methode bzw. Methodenkombination zu entwikkeln und empirisch zu erproben, Schulklima, verstanden als die Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülern und Lehrern in der Schule, zu erfassen. Das inhaltliche Ziel der Arbeit ist es, die schulklimatischen Auswirkungen der Oberstufenreform an der Buxtehuder Halepaghenschule - des "Buxtehuder Modells" - praxisbegleitend zu evaluieren. Bevor die aus diesen Zielvorstellungen abgeleiteten Fragestellungen im Detail erläutert werden (s. Abschnitt 3.3), sollen an dieser Stelle vorweg die Ausgangsbedingungen und Beschränkungen der Untersuchungen mit Hinsicht auf die inhaltliche Zielvorstellung dargestellt werden, die natürlich auch in gewisser Weise für die methodische Zielvorstellung gelten, da diese nicht unabhängig von der inhaltlichen Zielvorstellung realisierbar ist.

Der Anspruch einer Evaluation des Buxtehuder Modells durch praxisbegleitende Untersuchungen kann nunmehr, da unser[72] diesbezügliches Problembewußtsein gewachsen ist, eine ausgebaute Theorie praxisbegleitender Schuluntersuchungen gab es bei Projektbeginn noch nicht,[73] nur noch eingeschränkt aufrechterhalten

---

72) Das "unser" bezieht sich auf alle Mitarbeiter der Untersuchungsgruppe "Buxtehuder Modell" in der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.

73) Erste Ansätze für wissenschaftliche Begleitungen von Gesamtschulversuchen finden sich bei Deutscher Bildungsrat (1969) und Preuss-Lausitz et al. (1970), ausführlichere Darstellungen bei Eigler et al. (1971).

bleiben. Die Gründe dafür sind:

- Die Untersuchungsgruppe konnte ihre Arbeit erst beginnen, als das Buxtehuder Modell bereits im vierten Schuljahr realisiert wurde. Über den Zustand des Untersuchungsfeldes vor der Modelleinrichtung sind also kaum detaillierte und zuverlässige Informationen auszumachen, was Schlußfolgerungen über Auswirkungen der Modelleinrichtungen von vornherein beeinträchtigt.
- Die Untersuchung ist querschnittlich angelegt. Die Unterschiede, die sich aus einem querschnittlichen Vergleich ergeben, müssen aber nicht unbedingt auf die "Treatment"-Variablen (hier: die Modelleinrichtungen) zurückzuführen sein, sondern können auch durch andere Eigenschaften der verglichenen - nicht randomisierbaren - Stichproben bedingt sein. (Alter bzw. psychische Korrelate des Alters, Begabungsunterschiede aufgrund von Drop-out, Änderungen der sozio-ökonomischen Struktur etc.)[74] .
- Vergleichbare Daten sind nur von einer einzigen anderen Schule, dem Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Herzberg, verfügbar.[75] Das schränkt die Generalisierbarkeit der hier vorzuweisenden differentiellen Daten natürlich erheblich ein. Aber immerhin kann der Vergleich der Buxtehuder mit den Herzberger Daten beweisen, daß die in Buxtehude in Hinsicht auf unsere Kriterien gefundenen Binnenvarianzen als nicht trivial, d. h. an allen Gymnasien auffindbar, zu betrachten sind, und

---

74) Feldman & Newcomb (1969) berichten allerdings für College-Untersuchungen: "Although the problems in inferring from cross-sectional differences remain, it is interesting to observe that changes inferred from cross-sectional differences are often about the same as those shown in longitudinal designs. Moreover, in any given change area, the consistency or inconsistency of directional trends in longitudinal studies is generally paralleled in the cross-sectional studies." (S. 53)

75) Es waren zwar auch noch einige andere Schulen im Bereich Göttingen und Umgebung angeschrieben worden, aber keine dieser Schulen zeigte sich bereit, "so viele Unterrichtsstunden zu opfern."

außerdem kann dieser Vergleich wichtige Hinweise dafür liefern, wie diese Binnenvarianzen zu interpretieren sind.

- Die Erhebungen erfolgten praktisch punktuell, - von einer Praxisbegleitung kann eigentlich nicht die Rede sein.

Am besten läßt sich diese Untersuchung noch als empirische Idiografie einer Schule kennzeichnen (s. Abschnitt 1.2). Der nomothetische Wert, oder m. a. W. das experimentelle Niveau der Untersuchung ist bescheiden. Wenn wir uns etwa an der Zusammenstellung von Forschungsstrategien nach Campbell & Stanley (1963; s. auch Schwarz 1970) orientieren, sind die in dieser Arbeit realisierten Untersuchungspläne als "Datenanalysen" und "Ex-post-facto"-Untersuchungen zu betrachten. "Datenanalysen" und "Ex-post-facto"-Designs aber sind die Forschungsstrategien mit der unbefriedigendsten Erfüllung experimenteller Bedingungen: bei beiden Untersuchungsplänen ist weder eine Manipulierbarkeit der experimentellen Variablen und Bedingungen gegeben und beim "Ex-post-facto"-Design fehlen auch A-priori-Hypothesen. Trotz dieses geringen experimentellen Niveaus haben allerdings auch diese Untersuchungspläne ihre Berechtigung. Denn, wie Kerlinger ausführt,

> "... despite its weakness much ex post facto research must be done in psychology, sociology and education simply because many research problems in the social sciences and education do not lend themselves to experimental inquiry. A little reflection on some of the important variables in educational research - intelligence, aptitude, home background, parental upbringing, teacher personality, school atmosphere - will show, that they are not manipulable." (1964, S. 327)

Auch Boesch und Eckensberger (1969, S. 557), die feststellen, daß der größte Teil psychologischer Kulturvergleiche sich auf diesem Niveau abspielt, vermuten, daß der sozial relevantere Teil psychologischer Forschung überhaupt diesen geringen nomothetischen Wert besitzt. Kann nun dieser nomothetische Wert unserer

Untersuchung noch etwas präziser bestimmt werden? Praktisch, wenngleich nicht immer statistisch-technisch, sind unsere Untersuchungen korrelativ. Nun ist es eine Trivialität, daß Korrelationen nicht kausal interpretiert werden dürfen. Umgekehrt gilt aber, daß kausale Beziehungen sich auch in Korrelationen niederschlagen müssen, so daß korrelative Tests Kausalhypothesen (z. B.: "Die durch die Wahldifferenzierung bewirkte Auflösung des Klassenverbandes bewirkt einen geringeren Zusammenhalt unter den Schülern.") einer Überprüfung unterziehen. "Eine Korrelation von Null vermindert die Sinnhaftigkeit einer Hypothese, eine hohe Korrelation erhöht sie" (Boesch & Eckensberger 1969, S. 533).

Damit der inhaltliche Bezug der den Untersuchungen zugrundeliegenden Fragestellungen deutlich wird, sollen nun die in die Untersuchungen einbezogenen Schulen nach ihren demografischen, ökologischen und unterrichtsorganisatorischen Merkmalen charakterisiert werden. In diesem Zusammenhang soll auch das Buxtehuder Modell detailliert beschrieben werden (Abschnitt 3.2.1.1).

3.2 Demografische, ökologische und unterrichtsorganisatorische Grobkennzeichnung der untersuchten Schulen

3.2.1 Die Halepaghenschule in Buxtehude

Die Stadt Buxtehude liegt unmittelbar an der Grenze zur Hansestadt Hamburg im Osten des Regierungsbezirks Stade. Durch gute Verkehrsverbindungen ist Buxtehude in den Großraum Hamburg einbezogen. Buxtehude wird "Einkaufszentrum an der Niederelbe" genannt. Seine Einwohnerzahl nimmt ständig zu. Planziel ist der Aufbauort Buxtehude mit 40 000 bis 50 000 Einwohnern im Jahre 1984.

Für 1969 werden rund 23 000 Einwohner angegeben. Die Bevölkerung setzt sich hauptsächlich aus mittleren Beamten, Angestellten und mittelständischen Gewerbetreibenden zusammen. Aber der Anteil an Arbeitern nimmt ständig zu, da sich eine Reihe von Betrieben mittlerer Größe in Buxtehude angesiedelt haben. Ungefähr 80 % der Bevölkerung ist evangelisch.

Buxtehude hat 1 Grundschule, 1 Sonderschule, 3 Volksschulen, 1 Realschule, 3 berufsbildende Schulen und 1 Ingenieurakademie. Die Halepaghenschule ist die einzige Höhere Schule in Buxtehude. Sie kann auf eine lange Tradition zurückblicken: 1952 feierte sie ihr 400jähriges Bestehen.[76] Die Halepaghenschule ist ein Gymnasium der in Niedersachsen häufigsten Form: Langform (Klassen 5 bis 13), Koedukation, Englisch als erste Fremdsprache ab Klasse 5, eine erste Gabelung in der 7. Klasse bei der Wahl der zweiten Fremdsprache (Latein oder Französisch), eine erneute Aufzweigung zum Beginn der 11. Klasse in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den neusprachlichen Zweig. Der Unterricht der Klassenstufen 12 und 13 ist in

---

76) Wenngleich sie in diesem Zeitraum nicht kontinuierlich bestand.

spezieller Weise organisiert, was im Abschnitt 3.3 beschrieben wird.

Im Schuljahr 1968/69 besuchen etwa 900 Schüler und Schülerinnen diese Schule, davon etwa 3/5 Jungen. Die demografischen Merkmale der in die Untersuchung einbezogenen Schüler sind in Tab. 5 wiedergegeben.[77] Danach beträgt der Anteil der Väter mit Universitäts-Abschluß im Schnitt 12 %. Die Berufe der Väter fallen am häufigsten in die Bereiche Kaufmännische Berufe, Handwerk und Facharbeit, Land-, Forst- und Gartenwirtschaft sowie Technik. Die Väter der Primaner üben deutlich häufiger einen akademischen Beruf aus. Die Mehrzahl der Väter ist zwischen 40 und 60 Jahre alt, die Mehrzahl der Mütter zwischen 30 und 50. Die Mütter sind wesentlich weniger häufig beruflich qualifiziert, sie sind zumeist "Hausfrau".

---

77) Die Angaben, die im folgenden zu demografischen Merkmalen der Buxtehuder Schülerpopulation gemacht werden, basieren auf einer Erhebung mit einem gesonderten Fragebogen. Auf diese Erhebung wurde in Herzberg verzichtet, um dort nicht noch mehr Unterrichtszeit in Anspruch zu nehmen.

Tabelle 5[78)]

Halepaghenschule: Demografische Kennzeichnung der in die Untersuchung einbezogenen Schüler (Klassen 9 bis 13) nach ihren eigenen Angaben in Prozenten

	Klassen 9 - 13 (N = 386)	Klassen 9 - 11 (N = 285)	Klassen 12 - 13 (N = 111)
(1) Ausbildung des Vaters			
04 Berufsausbildung mit qualifiziertem Abschluß (Berufsschule, Handelsschule)	25	25	26
10 Höhere Fachschulausbildung mit Abschluß	18	15	23
12 Universitätsausbildung mit Abschluß (auch: Technische und Pädagogische Hochschule)	12	10	16
(2) Häufigste Berufsart des Vaters			
01 Akademischer Beruf (ohne Erzieher)	8	7	12
02 Verwaltung	9	9	9
03 Kaufmännischer Beruf	17	19	13
04 Land-, Forst- und Gartenwirtschaft	12	13	9
05 Handwerker, Facharbeiter	17	20	11
06 Arbeiter	1	2	0
08 Technische Berufe	10	10	13
09 Militär, Polizei	7	6	9
10 Erzieher (auch nicht akademisch ausgebildete)	6	5	8

78) Hier wie in den folgenden Tabellen zum Untersuchungsteil der Arbeit wird bei Prozentwerten auf eine Stellenangabe hinter dem Komma verzichtet, da eine solche Angabe bei der gegebenen Stichprobengröße von nur sehr geringem Informationswert ist.

	Klassen 9 - 13	Klassen 9 - 11	Klassen 12 - 13
(3) Konfession des Vaters			
Katholisch	7	7	8
Evangelisch	90	91	87
Andere	0	0	1
Keine	2	2	4
(4) Alter des Vaters			
31 - 40 Jahre	11	12	9
41 - 50 Jahre	59	63	47
51 - 60 Jahre	24	18	39
älter als 60 Jahre	3	3	3
tot	4	4	2
(5) Ausbildung der Mutter			
04 Berufsausbildung mit qualifiziertem Abschluß	16	15	19
10 Höhere Fachschulausbildung mit Abschluß	5	4	8
12 Universitäsausbildung mit Abschluß (auch Technische und Pädagogische Hochschule)	4	4	4
(6) Häufigste Berufsart der Mutter			
Hausfrau	78	80	73
(7) Alter der Mutter			
bis 30 Jahre	0	0	0
31 - 40 Jahre	32	37	19
41 - 50 Jahre	58	57	63
51 - 60 Jahre	8	5	16
älter als 60 Jahre	0	0	1
tot	1	1	2

	Klassen 9 - 13	Klassen 9 - 11	Klassen 12 - 13
(8) Anzahl der Geschwister			
keine	12	11	15
eines	41	44	33
zwei	27	24	32
drei	13	15	10
ungenaue Angaben	7	6	10
(9) Wohnort der Schüler			
Buxtehude	47	46	50
Anderer Ort	53	55	50
(10) Geburtsjahr der Schüler			
1950	5	0	15
1951	12	2	36
1952	18	10	39
1953	16	19	8
1954	25	35	2
1955	21	29	0
1956	4	6	0

Der größte Teil der befragten Halepaghenschüler hat 1 bis 2 Geschwister. Ihre Elternhäuser sind zum weitaus überwiegenden Teil evangelisch. Der Altersbereich der Schüler liegt zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 12 und 20 Jahren.

Die Oberstufe der Halepaghenschule verfügt über besondere Einrichtungen der Schülermitverantwortung (SMV), die im nächsten Kapitel detailliert beschrieben werden.

Das Kollegium der Halepaghenschule[79] setzt sich

---

79) Die hier vorgenommenen Berechnungen basieren auf den Angaben in "Halepaghenschule Buxtehude - Mitteilungen aus Schule und Schulverein, Dezember 1968". Kleine Abweichungen zu den Verhältnissen im Schuljahr 1969/70 sind also möglich.

einschließlich der drei Religionsunterricht erteilenden Geistlichen aus 58 Lehrkräften zusammen. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte beträgt etwa 42 Jahre, die mittleren 50 % der Lehrer sind zwischen 33 und 49 Jahre alt. Von den Lehrkräften erteilen allerdings nur 36 vollen Unterricht.

Die Lehrer der Halepaghenschule vertreten folgende Fächer: Mathematik (Ma): 9, Physik (Ph): 8, Chemie (Ch): 7, Biologie (Bio): 4, Deutsch (D): 17, Geschichte (G): 12, Gemeinschaftskunde (Gkd): 6, Englisch (E): 12, Französisch (F): 8, Latein (L): 7, Erdkunde (Ek): 6, Sport (Sp): 10, Musik (Mu): 4, Kunst (Ku): 5, Werken (Wer): 6, Religion (Rel): 4, Russisch (Ru): 2, Griechisch (Gr): 1, Andere: 1.

An der Halepaghenschule unterrichten relativ viele Lehrerinnen: 24 (von 58).

Das 1962 fertiggestellte neue Schulgebäude ist dem Urteil der Lehrer nach wieder zu klein, da es für nur 600 Schüler geplant sei und für den Gruppenunterricht zusätzliche Räume benötigt würden. Für den Unterricht stehen an Räumen zur Verfügung: 19 Klassenräume, 6 Gruppenräume, 14 Fachräume, 1 große und 1 kleine Turnhalle, 1 Schülerlesezimmer.

Zusätzlich werden für den Unterricht noch die Aulabühne (93 m^2) und einige Klassenräume einer benachbarten Grundschule benutzt. In der großräumig angelegten Pausenhalle werden außerdem die Klassenarbeiten der Primaner geschrieben. Die Schülervollversammlungen spielen sich in der Aula (598 Plätze) ab, in der auch alle größeren kulturellen Veranstaltungen des Ortes stattfinden.

Die Halepaghenschule liegt, obgleich unweit vom Ortszentrum, an einer wenig verkehrsreichen Straße in einem nicht dicht besiedelten Stadtteil von Buxtehude. Sie ist z. T. von einem Wiesengelände umgeben. Ein Sportplatz befindet sich in unmittelbarer Nähe.

3.2.1.1 Das Buxtehuder Modell

Die Neuerungen an der Oberstufe der Halepaghenschule in Buxtehude, bekannt als Buxtehuder Modell, gehen auf eine Empfehlung des "Nenndorfer Arbeitskreises" (s. Kresse 1965) zurück, einer Arbeitsgemeinschaft von Gymnasiallehrern und älteren Schülern. Der "Nenndorfer Arbeitskreis" wird von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung finanziert und beschäftigt sich vor allem mit Problemen der Schülermitverantwortung oder, wie es in Buxtehude bevorzugt heißt, Schülermitverwaltung. Als Hauptziel des Buxtehuder Modells kann angegeben werden, "durch einfache schulorganisatorische Maßnahmen die Schüler in Freiheit zu setzen für eine mitverantwortliche Gestaltung des Schullebens, und zwar nicht nur in der Pause, sondern auch im Unterricht" (Hinrichs 1967, S. 1). In dem vom Deutschen Bildungsrat (1971) zusammengestellten Sammelbericht der Versuche in der gymnasialen Oberstufe werden als Ziele des Buxtehuder Modells angegeben: "Stärkere Mitwirkung des Schülers an Leben und Arbeit in der Schule ..., Erziehung zur Selbständigkeit, Hinführung zur Studierfähigkeit" (S. 163). Die Realisierung soll nach den Empfehlungen des Nenndorfer Arbeitskreises die folgenden Rahmenbedingungen in Rechnung ziehen:

"a) die Stundentafeln und Richtlinien,
b) die Reifeprüfungsordnung in geltender Form,
c) der bestehende Lehrermangel".
(Wilde 1971, S. 164)

Durch welche "einfachen schulorganisatorischen Maßnahmen" sollen die Ziele - bei diesen "normalen" Restriktionen - nun verwirklicht werden?

Eine der hauptsächlichen Neuerungen des Buxtehuder Modells ist die Wahldifferenzierung. Das heißt: die Jahrgangsklassen 12 und 13 sind aufgehoben und den Primanern wird die Freiheit zugestanden, pro Unterrichtsfach zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen zu wählen. In Fachkonferenzen, in denen alle Fachlehrer der Schule und - in gleicher Anzahl - von der Vollver-

sammlung der Primaner gewählte Schüler mitarbeiten, sollen für das bevorstehende Schuljahr die Lehrer en bloc bestimmt werden, die in den Arbeitsgruppen (2 bis 6 pro Fach) unterrichten sollen. Diese Regelung existiert allerdings nur auf dem Papier, da ihre Realisierung durch den Lehrermangel unmöglich ist. In den Fachkonferenzen wird ebenfalls besprochen, welche Themen in den Arbeitsgruppen behandelt werden sollen.

Die Themenangebote aller Fächer werden in einem Themenverzeichnis zusammengestellt, das als Umdruck an die Schüler verteilt wird. Die einzelnen Themenangebote werden auch noch einmal vor der Vollversammlung der Primaner erläutert. Danach findet die Wahl der Arbeitsgruppen statt. Die Schüler werden aufgefordert, auch eine zweite und dritte Wahl anzugeben, damit eine allzu ungleiche Wahlverteilung durch Umverteilung ausgeglichen werden kann. Über die endgültige Zuteilung der Schüler zu den Arbeitsgruppen entscheidet das Fachteam, das aus den in der Prima unterrichtenden Fachlehrern und, wiederum in gleicher Anzahl, aus Schülervertretern zusammengesetzt ist.

Der Klassenlehrer ist im Buxtehuder Modell durch einen Tutor ersetzt worden, der ebenfalls von den einzelnen Schülern gewählt wird, und zwar beim Eintritt in die Klassenstufe 12. Der Tutor vertritt den von ihm betreuten Schüler in der Lehrerkonferenz, schreibt seine Zeugnisse und soll ihn bei schulischen und außerschulischen Problemen beraten. Ein Lehrer soll in der Regel nicht mehr als fünf Tutandi betreuen.

Neben der auch in anderen Schulen üblichen Vollversammlung der Oberstufenschüler ist als schulpolitische Einrichtung an der Halepaghenschule besonders der Gemeinsame Ausschuß (GA) erwähnenswert. Der GA setzt sich aus sechs Schülern und sechs Lehrern zusammen, die von der Vollversammlung der Primaner bzw. der Lehrerkonferenz gewählt werden. Der Schulleiter nimmt nur mit beratender Stimme teil. Der GA diskutiert alle Vorlagen, die von mindestens drei Lehrern aus dem GA, der Schülervertretung im GA, der Lehrerkonferenz oder dem Schulleiter auf die Tagesordnung

gesetzt werden. Beschlüsse werden im GA mit 2/3-Mehrheit gefaßt. Der GA tagt öffentlich. Die Vollversammlung der Oberstufenschüler oder die Lehrerkonferenz können einen Beschluß des GA mit absoluter Mehrheit aufheben. Der Schulleiter ist verpflichtet, die Beschlüsse des GA auszuführen, soweit sie dem Schulgesetzt entsprechen.

Zusätzlich zum GA besteht an der Halepaghenschule ein Schlichtungsausschuß, der bei Konflikten zwischen Lehrern und Schülern eine Empfehlung zur Beilegung des Konflikts erarbeiten soll. Der Schlichtungsausschuß besteht aus je zwei von Lehrerkonferenz bzw. Vollversammlung der Oberstufenschüler gewählten Lehrern und Schülern. Er tagt unter Ausschluß der Öffentlichkeit und erarbeitet seine Empfehlungen nur, wenn die Betroffenen einer Verhandlung zugestimmt haben.

Erwähnt werden muß noch, daß der Unterrichtsbesuch der Primaner fast freiwillig ist. Das heißt der Zwang ist aufgehoben, bei Unterrichtsversäumnissen eine Entschuldigung der Eltern vorzulegen. Das Fehlen wird lediglich im Gruppenbuch vermerkt, der Schüler braucht sich nur mündlich beim betreffenden Arbeitsgruppenleiter zu entschuldigen.

Die ersten Neuerungen an der Halepaghenschule, darunter die Aufhebung der Jahrgangsklassen in der Prima, wurden zum Kurzschuljahr 1966 (zu Ostern) eingeführt. Gemeinsamer Ausschuß und Schlichtungsausschuß bestehen in der beschriebenen Form erst seit Beginn des Schuljahres 1968/69.

Zur Entstehungsgeschichte des Buxtehuder Modells, zur Rechtfertigung seiner Ziele und zu ersten Erfahrungen liegen von der Seite der Buxtehuder Lehrer und Schüler bereits zahlreiche Veröffentlichungen vor (z. B. Güthling 1969 a, 1969 b; Hinrichs 1967; Hinrichs 1968; Leonhardt 1968; Wilde 1967, 1968). Insbesondere die "Zeitschrift für Schülermitverantwortung - wir machen mit"[80], die in Buxtehude von der

---

80) Seit Ende 1970: "SV-Zeitschrift - Zeitschrift für Schülervertretung".

Gesellschaft der Freunde der Schülermitverantwortung e. V. herausgegeben wird, berichtet laufend über das Buxtehuder Modell. Auch hat ein Schüler auf der Grundlage einer Fragebogenaktion eine Jahresarbeit über die Auswirkungen des Buxtehuder Modells (Viets 1968) geschrieben.

Der neueste Erfahrungsbericht stammt m. W. von der Studiendirektorin Hanna Wilde (1970), die maßgeblich zur Realisierung des Modells beigetragen hat. Dieser Bericht ist in der bereits oben erwähnten Zusammenstellung des Deutschen Bildungsrates (1971) abgedruckt. Die dort berichteten "Ergebnisse" des Schulversuchs beziehen sich zum größten Teil auf die Beurteilung des Unterrichts in Arbeitsgruppen. Danach wird "trotz der Transparenz des Verfahrens" von den Schülern als besonders hart und ungerecht empfunden, wenn sie nicht in die Arbeitsgruppe ihrer ersten Wahl kommen.

> "Trotz dieser Kritik gilt die Möglichkeit der Gruppenwahl bei Lehrern und Schülern der Halepaghenschule als fundamentale Errungenschaft, die im ganzen das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Arbeitsatmosphäre wesentlich verbessert hat."
> (Wilde 1971, S. 166)

Nach Ansicht der Schüler liege das größte ungelöste Problem des Buxtehuder Modells in der mangelnden Objektivität der Leistungsbeurteilung. So habe auch in den letzten Jahren angesichts des "Numerus Clausus" die Notengebung zunehmend als Wahlkriterium für die Arbeitsgruppen an Gewicht gewonnen. Allerdings habe sich die zunehmende Bereitschaft und Fähigkeit der Primaner zu selbständiger Arbeit nach 1966 in der steigenden Anzahl der Jahresarbeiten gezeigt, die nach der Auskunft des Dezernenten weit über dem Landesdurchschnitt liege. Im Fach Gemeinschaftskunde hätten sich mehrere Schüler durch das Beispiel des Gruppenunterrichts mit wechselnden Größen zu Gruppenjahresarbeiten anregen lassen.

Die Arbeit im Gemeinsamen Ausschuß wird für die

Schuljahre 1967/68 und 1968/69 als ermutigend erfolgreich bezeichnet. Sie sei im Laufe des Streits um die Neubesetzung der Schulleiterstelle[81] im Schuljahr 1969/70 zusehends unfruchtbarer geworden. Dieses Datum ist wichtig für diese Arbeit, da in diese Zeit auch unsere Erhebungen fallen. Allerdings darf von der Krise des Gemeinsamen Ausschusses zu dieser Zeit nicht auf eine generelle Verschlechterung des Verhältnisses Schüler - Lehrer in der Halepaghenschule geschlossen werden. Im Gegenteil: Lehrer und Schüler haben an dem in diesem Zusammenhang entbrannten "Kampf um das Buxtehuder Modell" (Frankfurter Rundschau vom 20. 10. 1969) - zumindest teilweise - gemeinsam teilgenommen. Zu berücksichtigen ist allerdings, daß diese Affäre, die noch in die Hochzeit der antiautoritären Studenten-und Schülerbewegung gefallen ist, viele Schüler in ihrer systemoppositionellen und autoritätskritischen Haltung bestärkt hat.

Besonderen Kummer scheint den Lehrern der Halepaghenschule der Wegfall des Entschuldigungszwangs zu machen. Der Anteil versäumter Unterrichtsstunden sei im Schuljahr 1969/70 sprunghaft angestiegen. Am größten ist der Anteil fehlender Schüler in Kunst, Musik und vor allem in Religion. Interessant sind die Gründe, die Frau Wilde in ihrem Versuchsbericht für diesen Anstieg anführt. Sie liegen ihres Erachtens

> "in der verbreiteten Tendenz zur Leistungsverweigerung; an der Halepaghenschule speziell in der deutlichen Linksausrichtung des Abiturientenjahrgangs 1970, in der Proteststimmung

---

81) Nachdem der hauptsächliche Initiator des Buxtehuder Modells und Schulleiter der Halepaghenschule Johannes Güthling weggegangen war, wurde von dem damaligen Kultusminister Langeheine ein neuer Schulleiter eingesetzt, den ein großer Teil des Stadtrates (als Teilträger der Schule), der Lehrer- und Schülerschaft ablehnten, weil bekannt geworden war, daß dieser neue Schulleiter an einer Fortentwicklung des Buxtehuder Modells nicht interessiert sei.

> unter den Schülern infolge des Schulleiterstreiks und vor allem in widersinnigen Regelungen der Reifeprüfungsordnung."
> (Wilde 1971, S. 168)

Von der Seite der Schüler war allerdings immer wieder zu vernehmen, daß ein Wegfall des Entschuldigungszwangs tatsächlich nie bestanden habe: Viele Lehrer hätten auf ihr freiwilliges Fernbleiben mit Pressionen (Benachrichtigung der Eltern, schlechter Zensuren etc.) reagiert, so daß der Anstieg des "Schwänzens" auch als antiautoritäre Gegenreaktion verstanden werden kann.

Es ist auch zu vermerken, daß Frau Wilde bei vielen Lehrern Resignation und Arbeitsmüdigkeit beobachtet. Diese Versuchsmüdigkeit wird auf den Mangel an Verständnis und das Ausbleiben von Hilfe seitens der Behörde zurückgeführt. So würden es Lehrer zusammen mit Schülern und Eltern unbegreiflich finden, "daß an einer Schule, die durch Erlaß des Herrn Niedersächsischen Kultusministers vom 24. Juni 1969 - III/1-2836/69 - zum Schulversuch erklärt wurde, der Lehrermangel größer ist als im Durchschnitt der Gymnasien des Landes" (Wilde 1971, S. 168).

Es bleibt zu berichten, daß das Buxtehuder Modell in Presse, Rundfunk und Fernsehen bereits vielfach als progressiver Schulversuch vorgestellt und in seiner Bedeutung für Gesamtschul- und Kollegstufenversuche diskutiert wurde. Wie der bereits mehrfach erwähnte Sammelbericht des Deutschen Bildungsrates (1971) zeigt, hat es inzwischen in zahlreichen Fällen für Versuche in der gymnasialen Oberstufe als Vorbild gedient.

3.2.2 Das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Herzberg

Herzberg liegt am Südrand des Harzes. Es ist ein ausgesprochener Industrieort. Neben der Papierfabrik und der holzverarbeitenden Industrie prägen Eisen- und Stahlindustrie, Maschinenindustrie sowie Elektro- und

Baustoffunternehmungen mit ungefähr 4 000 Arbeitsplätzen die sozio-ökonomische Struktur der Stadt. Herzberg ist ein kleiner Verkehrsknotenpunkt verschiedener Straßen und Eisenbahnlinien. Die nächste Großstadt, 47 Bahnkilometer und 39 Straßenkilometer von Herzberg entfernt, ist Göttingen.

Die Einwohnerzahl Herzbergs beträgt ungefähr 13 000. Nach einer Statistik von 1963[82], die zur Zeit allerdings nur beschränkt gültig sein dürfte, ist ungefähr 80 % der Bevölkerung evangelisch.

Das Schulwesen von Herzberg besteht aus 2 Volksschulen, 1 Kreisberufsschule, 1 Realschule und dem Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium. Das E.-M.-A.-Gymnasium wurde 1955 als mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium gegründet. Später konnte jedoch auch ein neusprachlicher Zweig mit Englisch als erster und Französisch oder Latein als zweiter Fremdsprache eingerichtet werden. Neben dem sprachlichen und dem naturwissenschaftlichen Zweig besteht am E.-M.-A.-Gymnasium noch ein Realschulzweig, der Schüler der Realschule aufnimmt und zum Abitur führt.

Als Schulversuch am Gymnasium in Herzberg ist die "D-Zug-Klasse" zu erwähnen, die im Schuljahr 1968/69 eingerichtet wurde: Am Ende der Klasse 7, also nach Einführung der zweiten Fremdsprache, werden die besonders leistungsfähigen Schüler in einer besonderen Klasse zusammengefaßt, die den Stoff der Klassen 8, 9 und 10 in zwei Jahren zu bewältigen hat.

Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen wird für das Schuljahr 1968/69 mit 807 angegeben, davon 325 Mädchen. Rund 84 % der Schüler sind evangelisch. Der Einzugsbereich des Herzberger Gymnasiums umfaßt etwa 5 000 Einwohner, ungefähr ein Drittel der Schüler kommt

---

82) Schrift der Stadt Herzberg: "15 Jahre Aufbau und Entwicklung in der Stadt Herzberg am Harz", S. 28.

direkt aus Herzberg. Nach einer Statistik von 1971[83] ergibt sich für die Elternschaft der Schüler aus den Klassen 11 bis 13 folgende Zuordnung:

	Väter	Mütter
Volksschulbildung	42 %	58 %
Mittlere Reife	16 %	13 %
Fachschulbildung	16 %	18 %
Abitur	8 %	5 %
Fachhochschulbildung	6 %	4 %
Universitäten, Techn. Hochschulen	12 %	2 %

Nach derselben Statistik hat der Anteil der angemeldeten Kinder aus Arbeiterkreisen von etwa 6 % 1964 auf 27 % 1971 zugenommen. Erwähnenswert ist, daß Schüler des E.-M.-A.-Gymnasiums im Wettbewerb "Jugend forscht" bisher vier erste, sechs zweite und einen dritten Platz erlangt haben.

An Einrichtungen der Schülermitverantwortung (SMV) sind in der Herzberger Schule vorhanden, was nach dem Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers vom 16. 9. 1968 vorgeschrieben bzw. empfohlen ist. Ein Gemeinsamer Ausschuß von Schülern und Lehrern existiert allerdings bisher nur auf dem Papier, und darüber, ob der von Schülern und Lehrern in gleicher Anzahl besetzte Schlichtungsausschuß bisher einmal getagt hat, konnte an der Schule keine zuverlässige Auskunft erteilt werden. Die für die Schule zentrale SMV-Instanz ist der Schülerrat, der seine Aufgabe darin sieht, "ein möglichst spannungsfreies Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern zu schaffen" (Schülerrat des E.-M.-A.-Gymnasiums in der oben erwähnten Festschrift, S. 33). Wenngleich diese "Selbst-Bestimmung" der Schüler aus dem Schuljahr 1970/71 stammt, dürfte

---

83) "Die Zusammensetzung der Elternschaft der Oberstufe" in: "Festschrift zur Einweihung des Neubaues des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums", S. 17 - 18.

sie auch für das vorausgehende Schuljahr nicht untypisch sein.

Über das Lehrerkollegium des E.-M.-A.-Gymnasiums sind nur wenig detaillierte Informationen verfügbar. Im Schuljahr 1970/71 sind an der Schule - die Religionsunterricht erteiltenden Geistlichen mitgerechnet - 42 Personen als Lehrende tätig; - im Schuljahr zuvor dürften es kaum weniger gewesen sein. Diese Lehrer verteilen sich wie folgt auf die Fächer: Mathematik: 6, Physik: 7, Chemie: 5, Biologie: 7, Deutsch: 10, Geschichte: 10, Gemeinschaftskunde: 3, Englisch: 8, Französisch: 8, Latein: 3, Erdkunde: 6, Sport: 8, Musik: 1, Kunst: 1, Werken: 1, Religion: 6, Andere: 5.

Das männliche Geschlecht ist im Kollegium des E.-M.-A.-Gymnasiums wesentlich stärker vertreten als das weibliche: das Verhältnis der Geschlechter beträgt 33 : 9.

Am E.-M.-A.-Gymnasium besteht zur Zeit der Erhebung eine äußerst akute Raumnot. Für die 28 Klassen stehen 15 Klassenräume zur Verfügung. In diese 15 Klassenräume einbegriffen sind zwei Noträume, zu der die - allerdings baufällige - Aula umgestaltet wurde. Dazu kommen zwei Physikräume, ein Chemieraum, ein Biologie-Raum, ein Zeichensaal. Außerdem werden zwei Klassenräume der Realschule, zwei der Berufsschule und drei Zimmer der Hausmeisterwohnung benutzt. Die Schule besitzt keine Turnhalle, drei Tage in der Woche kann die Turnhalle einer anderen Schule benutzt werden. An den Wochentagen, an denen die Schule keine Turnhalle benutzen kann, müssen zwei Klassen ganz zu Hause bleiben. Das (alte) E.-M.-A.-Gymnasium liegt an einer verkehrsreichen Straße nahe des Stadtzentrums.

3.3 Die hauptsächlichen Fragestellungen der Untersuchungen

Wie schon zu Anfang des dritten Hauptabschnittes herausgestellt wurde, liegen dieser Arbeit hauptsächlich zwei Zielvorstellungen zugrunde: eine methodische und eine inhaltliche. Sie sollen nun im Detail entfaltet werden. Daß sich diese Fragestellungen und ihre Begründungen nicht immer gemäß der Unterscheidung der Zielvorstellungen in inhaltliche und methodische trennen lassen, liegt, wie im einzelnen noch zu zeigen ist, in der Natur der Sache.

Vom methodischen Gesichtspunkt her läßt sich der vorliegende Untersuchungsansatz als Weiterentwicklung des Syracuse-Approach verstehen. Warum gerade der Ansatz der Syracuser zur Weiterentwicklung ausgesucht wurde, ist bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit begründet worden (s. Abschnitt 2.6). Von Weiterentwicklung darf dabei nicht nur gesprochen werden, weil in ihm auch Elemente anderer Klima-Ansätze, insbesondere des Pervinschen und Colemanschen eingebaut sind, sondern auch aufgrund anderer Merkmale. Diese sind:

- Die Inhalte, die durch ihn erfaßt werden sollen, wurden nicht nur kategoriell vom Schreibtisch des Verfassers her eingebracht oder von anderen Experten-Schreibtischen übernommen, sondern auch über teilnehmende Beobachtungen in der Schule und offene Befragungen der von den Untersuchungen Betroffenen ermittelt (s. Abschnitt 3.4). Damit ist also eine gewisse "Bodenständigkeit" der Untersuchungen gewährleistet.
- Der vorliegende Ansatz soll den Syracuse-Approach entglobalisieren, gemäß der Devise, die Fürstenberg (1967) für die Betriebsklima-Forschung aufgestellt hat: "Der Mensch handelt ... nicht abstrakt, sondern situationsgebunden. Deshalb sind seine Meinungen nur dann verhaltenswirksam, wenn sie sich auf konkrete Situationen beziehen"

(S. 139), wird in diesem Ansatz nach konkreten Ereignissen, Zuständen und Bedingungen der innerschulischen Umwelt gefragt; nicht nach abstrakten und von außen angelegten Skalen, Faktoren, Dimensionen. Das ist vor allem deshalb notwendig herauszustellen, weil Funktion dieser Unternehmung vorrangig die Explikation und Deskription der Schulverhältnisse für die von ihnen Betroffenen ist und sie Material für eine an die Bedürfnisse der Betroffenen gebundenen Reform liefern soll.

- Diese Zielvorstellung bedingt, daß dieser Ansatz - im Gegensatz zum Syracuse-Approach - in erster Linie auf die Erhellung der schulklimatischen Binnenverhältnisse zielt und erst in zweiter Linie auf den Vergleich mit anderen Schulen. Daß der Vergleich mit anderen Schulen besonders für frisch reformierte Schulen gefährlich ist, wurde inzwischen wiederholt aufgewiesen. Die wichtigsten Gründe seien hier kurz wiederholt. Eine Reform, im Schulsektor wie sonstwo, hat meistens mit Anfangsschwierigkeiten zu kämpfen; nicht zuletzt mit der innovativen Trägheit derer, die sie realisieren sollen (Pidgeon 1968). Ein weiterer Grund ist das "Problem der Vergleichbarkeit von Ungleichartigem" (Raschert 1969, S. 157). Die Zielstruktur von Schulversuchen weicht oft erheblich von der konventioneller Schulen ab und bei Vergleichen zwischen "reformierten" und "traditionellen" Schulen werden nur allzu schnell die Zielkriterien der traditionellen Schule angewendet.[84]

---

84) Dieses Beharren auf traditionellen Zielkriterien und ihren technokratischen Neufassungen ist wahrscheinlich nicht nur ein "natürlicher" Konservatismus, ihm liegen sehr wahrscheinlich reale gesellschaftliche Macht- und Interessenverhältnisse zugrunde. So meint Dagmar Friedrich in ihrer Analyse der bundesrepublikanischen Bildungsreform: "Aufgrund der faktischen Machtverhältnisse im gesellschaftlichen und politischen System der Bundesrepublik droht nicht nur der Beginn, sondern auch das Ziel der Bildungsreform dem kapitalistischen Ausbildungs-

Vor allem erwarten Politiker und Verwaltung Leistungsvergleiche. Daß solche Leistungsvergleiche aber nicht dem Interesse entspricht, daß dieser Arbeit zugrundeliegt, wurde bereits ausgeführt (s. Abschnitt 1.3).

- Es soll hier nicht nur danach gefragt werden, wie Lehrer und Schüler ihre Schule wahrnehmen, sondern auch, wie sie sich die Schule wünschen. Erst die Beziehung zwischen den schulklimatischen Wahrnehmungen und Wünschen expliziert die Bedeutung der innerschulischen Umwelt für die in ihr Lernenden und Handelnden. Anders ausgedrückt: die Beziehung zwischen perzipierter[85] und optativer

---

noch 84)
interesse im Sinne der gegenwärtigen Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft unterstellt zu werden, wohingegen die demokratischen Aufklärungsinteressen - wie sich in der Mitbestimmungsdiskussion gezeigt hat - tendenziell in den Bereich der unerlaubten Störmanöver abgedrängt werden" (1972, S. 142).

85) Nach den Kriterien, die Tajfel (1968, S. 321) für die Abgrenzung von "perception" und "cognition" aufstellt, wobei er den Terminus "perception" nur für unmittelbare Reaktionen auf sensorische Reizungen gelten läßt, ist es eine Frage, ob hier statt von "perzipiert" nicht von "kogniziert" gesprochen werden sollte. Allerdings ist Tajfels Festlegung nicht unbestritten,und es hat sich eingebürgert, auch für weniger direkt reizabhängige und komplexe Erlebnisse der Umwelt von Wahrnehmung bzw. "perzipieren" zu sprechen (s. etwa den Begriff der "social perception", wie er von Bruner (1958) gefaßt wird, oder den Begriff des "perzipierten Erziehungsstils", wie er von Herrmann et al. (1966) gebraucht wird). Dabei sei darauf aufmerksam gemacht, daß sich die hier verwendeten Begriffe "perzipiertes Schulklima", "schulklimatische Wahrnehmung" und "schulklimatische Ist-Feststellungen" auf denselben Sachverhalt beziehen und zum Teil im Text austauschbar sind. Genau genommen aber bezeichnet "schulklimatische Wahrnehmung" den nicht sichtbaren, zu erschließenden Prozeß, "schulklimatische Ist-Feststellungen" die sichtbaren (Selbst-)Darstellungen dieses Prozesses und "perzipiertes Schulklima" das zusammengefaßte und interpretierte Ergebnis dieser Darstellungen. In derselben Weise sind die Begriffe "schulklimatische Soll-Vorstellungen" und "optatives Schulklima" zu unterscheiden. Der Prozeß, der in den schulklimatischen Soll-Vorstellungen seinen Ausdruck findet, bleibt terminologisch offen und wird im Text in umschriebener Form bezeichnet.

innerschulischer Umwelt bestimmt die dynamische Ladung des Schulklimas. Dort, wo schulklimatische Ist-Feststellungen und Soll-Vorstellungen harmonieren, ist das Schulklima stabil; dort aber, wo große Ist-Soll-Diskrepanzen bestehen, ist das Schulklima labil,und es könnte von einer schulklimatischen "Neurose" gesprochen werden. Diese Informationen über den dynamischen Zustand der innerschulischen Verhältnisse aber sind sehr wichtig, wenn eine Schule reformiert oder eine Reform korrigiert werden soll. Damit sei nicht unbedingt behauptet, eine Reform sei dann als gelungen zu betrachten, wenn ein stabiles, "gesundes" Schulklima vorgefunden wird. Es ist zu berücksichtigen, daß auch die Soll-Vorstellungen von Schülern und Lehrern keinen nicht mehr hinterfragbaren Maßstab abgeben. Wohl aber ist eine Schulreform als mißlungen zu betrachten, wenn eine schulklimatische "Neurose" diagnostiziert werden muß. Denn die dieser Diagnose zugrundeliegenden Ist-Soll-Diskrepanzen weisen entweder daraufhin, daß die Reform unerwünschte Auswirkungen gezeitigt hat, oder, daß die Reform den von ihr Betroffenen nicht als wünschenswert vermittelt werden konnte.

Die konkreten Fragen, die sich aus diesen Erweiterungen des Syracuse-Approach in Hinsicht auf unser spezielles Problem - die Beurteilung des durch das Buxtehuder Modell beeinflußten Schulklimas - ergeben, lassen sich gemäß der Charakterisierung des Untersuchungsplans als Ex-post-facto- und Datenanalyse-Design (s. Abschnitt 3.1) in offen-explorative und hypothesenbezogene Fragen unterteilen.

A. Die offen-explorativen Fragen

1) Welche Komponenten der - veränderten - innerschulischen Umwelt der Halepaghenschule werden von allen befragten Schülern übereinstimmend wahrgenommen?

Zunächst interessiert die Frage, ob sich auch mit einem entglobalisierten, konkrete innerschulische Umweltbedingungen eruierenden Ansatz Komponenten des Schulklimas ausfindig machen lassen, in deren Charakterisierung die Schüler übereinstimmen. Mit anderen Worten, um die methodische Seite dieser Fragestellung noch deutlicher hervorzuheben, es wird gefragt, ob sich mit einem derartigen operationalen Ansatz überhaupt so etwas wie ein in sich konsistentes Schulklima entdekken und kategoriell beschreiben läßt, oder ob sich das "Schulklima" bei einem solchen Vorgehen in viele einzelne schwer integrierbare Bestandteile auflöst.

Wenn dabei an dieser Stelle zunächst nur nach den Angaben der Schüler gefragt wird, so bedeutet das nicht, daß die Angaben der Lehrer als irrelevant betrachtet werden. Aber einmal ist hier das Postulat maßgebend, daß die Schule und also auch das Schulklima in erster Linie für die Schüler bestimmend und bestimmt ist; daß also auch ihre Angaben zum Schulklima vorrangig zu behandeln sind. Die Angaben der Lehrer werden deshalb keineswegs unter den Tisch fallen (s. u.).

2) Welche Komponenten der innerschulischen Umwelt der Halepaghenschule werden von verschiedenen Gruppen in der Schule unterschiedlich wahrgenommen?

Nach allen theoretischen Erörterungen (s. insbesondere Abschnitt 2.4.1, Kritik) ist die Annahme gerechtfertigt, daß es in einer schulischen Situation nicht nur schulklimatische Merkmale gibt, die für die ganze Institution ausnahmslos Gültigkeit besitzen, sondern auch solche schulklimatischen Merkmale, die nur einen Teil der Institution charakterisieren bzw. nur vor einem Teil der in dieser Institution lebenden und lernenden Personen als charakteristisch erfahren werden, und die man vielleicht als subklimatische Merkmale bezeichnen kann. In Hinsicht auf unsere inhaltliche Zielvorstellung interessiert es natürlich besonders zu erfahren, ob

sich die Subklimata in der reformierten Oberstufe und in der nicht reformierten Mittelstufe der Halepaghenschule voneinander unterscheiden und ob sich diese schulklimatischen Unterschiede mit den Reformen in einen sinnvollen Zusammenhang bringen lassen. Aber es interessiert auch die Frage, ob es noch weitere nicht reformabhängige Subklimata in der Halepaghenschule gibt. Unterscheidet sich z. B. die schulklimatische Wahrnehmung der Mädchen von der der Jungen? - die der leistungsstarken von der der leistungsschwachen Schüler? - die der erfolgsmotivierten von der der mißerfolgsmotivierten Schüler? - die der "Naturwissenschaftler" von der der "Sprachler"? Es ließen sich sicher noch eine Reihe weiterer Merkmale aufführen, nach denen Schülergruppierungen vorgenommen werden können und von denen erwartet werden kann, daß sie ein Subklima "aufmachen". Wenn hier die vorgenannten Merkmale ausgesucht wurden, von ihnen ausgehend schulklimatische Binnenvarianzen aufzuspüren, dann hat diese Auswahl ihre Begründung darin, daß in diesen Fällen unterschiedliche soziale Erfahrungen in der Schule besonders wahrscheinlich sind und/oder besonders stark interessieren. Der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler bleibt dabei unberücksichtigt, nicht weil er in diesem Zusammenhang bedeutungslos erschiene, sondern, weil die entsprechende Selektion auf dem gymnasialen Klassenniveau, auf dem diese Untersuchungen ansetzen, bereits so weit fortgeschritten ist, daß die unteren Sozialschichten (s. Abschnitt 3.2) kaum mehr vertreten sind. Das Merkmal Geschlecht erscheint in diesem Zusammenhang so bedeutsam, weil es interessiert zu erfahren, ob sich - auch - die innerschulischen sozialen Erfahrungen von Jungen und Mädchen unterscheiden und sich mit ihnen das außerschulische "sex typing" fortsetzt. Die Frage, ob sich Leistungsstärke und Leistungsmotivation als subklimatisch relevant ausweisen können, interessiert, weil für beide Merkmale eine solche Bedeutsamkeit wahrscheinlich

ist. So ist es sicher nicht abwegig anzunehmen, daß sogenannte schwache Schüler von ihren Lehrern und ihren Mitschülern abwertend behandelt werden, sich defensiv zusammenschließen, Subnormen der Selbstverteidigung ausbilden etc. - also in der Schule soziale Erfahrungen machen, die sich von denen ihrer leistungsstärkeren Mitschüler erheblich unterscheiden. Schließlich ist es nach allen Aussagen zu den "two cultures" auch sinnvoll anzunehmen, daß bereits in der Schule eine zweigspezifische Sozialisation stattfindet, daß die Schüler des sprachlichen Zweiges also andere soziale Erfahrungen machen als die Schüler des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges.

Aber in der Schule sind nicht nur die Schüler,und es interessiert natürlich auch zu erfahren, ob und in welchen Hinsichten die Lehrer das Schulklima anders beschreiben als die Schüler. Bestätigt sich hier die Vermutung vieler im Bereich der Schule arbeitender Sozialwissenschaftler (s. Abschnitt 3.8.4), daß die Lehrer nur sehr beschränkte Kenntnisse von den innerschulischen Erfahrungen der Schüler haben?

3) Lassen sich die gegenüber dem Syracuse-Approach behaupteten Vorteile dieses Ansatzes empirisch nachweisen?

Im vorausgehenden wurde behauptet, daß der mit globalen analytischen Einheiten (Skalen und faktorenanalytisch bestimmten Dimensionen) operierende und auf den interinstitutionellen Vergleich angelegte Ansatz der Syracuser (s. Abschnitt 2.4.1) an den schulklimatischen Gegebenheiten einer einzelnen Schule "vorbeigehen" kann. Stimmt das tatsächlich? Bildet sich das Schulklima auf den Syracuser Kategorien anders ab als auf den Kategorien, die unserem Ansatz gemäß von den konkreten Gegebenheiten einer innerschulischen Umwelt inhaltsanalytisch induktiv ermittelt werden, und gibt es Hinweise dafür, daß die Kategorien unseres Ansatzes beanspruchen dürfen,valider zu sein, d. h. das Schulklima

zutreffender und präziser zu erfassen?

4) Läßt sich ein Idealbild des Schulklimas entwerfen, dem ein überwiegender Anteil der Schüler zustimmt?

Es wurde im vorausgehenden dargelegt, daß die Bedeutung schulklimatischer Gegebenheiten für die Schüler erst dann voll erfaßbar wird, wenn auch die optative Dimension[86)] in die Untersuchungen einbezogen wird, - wenn also die schulklimatischen Soll-Vorstellungen der Schüler erfragt werden. Wie bei dem perzipierten Schulklima,so stellt sich auch hier die Frage, ob sich bei den genannten operationalen Bedingungen Komponenten eines optativen Schulklimas ausfindig machen lassen, die von praktisch allen Schülern bejaht werden. Oder sind die schulklimatischen Vorstellungen der Schüler so unterschiedlich, daß es <u>das</u> ideale Schulklima nicht gibt und auch kaum <u>Züge</u> eines idealen Schulklimas ermittelt werden können?

5) Gibt es gruppenspezifische Differenzen in den schulklimatischen Soll-Vorstellungen?

Die Einbeziehung der optativen Dimension erlaubt es, die Übereinstimmungen und Divergenzen in den schulklimatisch relevanten Interessen der verschiedenen

---

86) Es ist bemerkenswert, daß die optative Dimension in der sozialwissenschaftlichen Schulforschung bisher so wenig Beachtung gefunden hat. Mir bekannt sind nur zwei Studien (Baumgärtner 1969, Bjerstedt et al. 1969). Für unseren Ansatz interessant ist aber auch der Untersuchungsentwurf von Schneider & Bartlett (1968), in dem die Untersuchung des Betriebsklimas auch die optative Dimension einbezieht, Auch erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist die Untersuchung des personalen Idealerlebens europäischer Jugendlicher durch Lutte et al. (1969 a, 1969 b), deren Funde wir noch detailliert mit den unseren vergleichen werden (s. Abschnitt 3.16.2), da sie sich auf Jugendliche vergleichbarer Altersstufen beziehen.

Gruppen in der Schule zu eruieren und von daher die Intergruppendynamik in der Halepaghenschule zu beleuchten. Dabei empfiehlt es sich, die Schülergruppen miteinander zu vergleichen, von denen bereits die schulklimatischen Ist-Feststellungen erfaßt und konfrontiert wurden, da hier der Vergleich der Soll-Vorstellungen auf dem Hintergrund der Ist-Feststellungen vorgenommen werden kann.

Besonders interessiert natürlich der Vergleich zwischen Schülern und Lehrern. Er kann Einsicht gewähren in die Widersprüche, welche zwischen dem von den Lehrern hier manifestierten, in der alltäglichen Schulpraxis aber vielleicht weithin "invisible curriculum" und den vielleicht ebenfalls nur ungenügend artikulierten Bedürfnissen der Schüler bestehen. Das schafft klare Verhältnisse, die mit und zwischen Schülern und Lehrern diskutiert werden können.

Gerade dieser letzte Punkt zeigt, daß dieser Ansatz eine emanzipatorische Potenz hat, weil er zur Reflexion und Diskussion der innerschulischen Verhältnisse herausfordert, deren Wünschbarkeit von einigen Personengruppen in der Schule bisher nicht bedacht und/oder bei anderen Personengruppen in der Schule als selbstverständlich vorausgesetzt wurde. Daß die hierbei fokussierten Inhalte mikro-sozialer Art sind, d. h. sich auf die innerschulische Umwelt beziehen, mindert diese emanzipatorische Potenz nicht.[87] Denn auch

---

87) So versteht Lempert (1971, S. 218), darin Habermas folgend, unter emanzipatorischem Interesse "das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt nicht nur materielle Gewalt, sondern auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien. Diese Befangenheit läßt sich, wenn nicht völlig lösen, so doch vermindern durch die Analyse ihrer Genese, durch Kritik und Selbstreflexion."

in den hier eventuell zu Tage tretenden Widersprüchen und unbefragten Selbstverständlichkeiten können Herrschaft und Zwang ihren Ausdruck finden,und gerade die auf dieser mikro-sozialen Ebene aufgedeckten Interessengegensätze können einen Anlaß abgeben dafür, nach ihrer außerschulischen gesellschaftlichen Bedingtheit zu fragen; etwa zu fragen, um ein Ergebnis der Untersuchungen vorwegzunehmen, wieso in den Soll-Vorstellungen der Lehrer die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern ein so relativ geringes Gewicht haben.

6) Wo sind die größten Diskrepanzen zwischen dem perzipierten und optativen Schulklima in der Halepaghenschule?

Eine schulische Reform sei, so wurde im vorausgehenden festgestellt, dort verfehlt, - und es kann hinzugefügt werden, eine Schule generell ist dort veränderungs- oder zumindest aufklärungsbedürftig, wo große Ist-Soll-Diskrepanzen für die Betroffenen bestehen. Wo sind diese "neurotischen" Punkte in der Halepaghenschule für Schüler und Lehrer? Deuten sich Möglichkeiten der "Therapie" an?

7) Unterscheidet sich das Schulklima in der Halepaghenschule von dem Schulklima in dem Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium?

Im vorausgehenden wurde unter anderem gefragt, ob der hier entwickelte Ansatz fähig ist, so etwas wie Schulklima überhaupt auf den empirischen Begriff zu bringen, und ob er es erlaubt, schulklimatische Binnenvarianzen begrifflich zu identifizieren. Auf derselben Linie liegt die Frage, ob man mit diesem Ansatz schulklimatische Differenzen zwischen verschiedenen schulischen Institutionen herausarbeiten kann. Aber diese Frage ist natürlich nicht nur von methodischem Interesse. Die konkreten Differenzen zwischen der Buxtehuder und der Herzberger Schule sind für die inhaltliche

Zielvorstellung dieser Arbeit höchst bedeutsam, da sie präzise Hinweise dafür liefern können, welcher Anteil der schulklimatischen Binnenvarianzen dem Klassenniveau (bzw. dem Alter) und welcher den organisatorischen Reformen zuzuschreiben ist. Obgleich ein solcher Vergleich zwar keinen schlüssigen Beweis für schulklimatische Auswirkungen des Buxtehuder Modells erbringen kann, können durch ihn doch gezielte Annahmen in ihrer Sinnhaftigkeit bestätigt oder reduziert werden (s. auch B. Hypothesenbezogene Fragenstellungen).

8) Wird durch einen Schulklima-Ansatz im vorgestellten Sinn tatsächlich die schulklimatische Wirklichkeit erfaßt oder nur eine Mischung von Wunsch und Wirklichkeit?

Wie bei der Darstellung und Kritik des Syracuse-Approach (Abschnitt 2.4.1) gezeigt wurde, ist es den Syracusern nicht gelungen zu beweisen, daß in den über ihren Ansatz operationalisierten schulklimatischen Ist-Feststellungen "autistische" Vorstellungen nicht enthalten sind. Im Gegenteil blieb die Annahme unangetastet, daß das Schulklima dort, wo Informationslücken bei den Befragten bestehen und/oder bei ihnen stark ausgeprägte Interessen angesprochen werden, so beschrieben wird, wie es für wünschenswert gehalten wird. Dasselbe Problem stellt sich auch für unseren Ansatz, der sich in dieser Hinsicht nicht vom Syracuse-Approach unterscheidet. Aber da der hier vorgestellte Ansatz parallel zu den schulklimatischen Ist-Feststellungen die schulklimatischen Soll-Vorstellungen erfaßt, ist es möglich, beide direkt zueinander in Beziehung zu setzen und damit u. U. solche optative Verzerrungstendenzen in der schulklimatischen Wahrnehmung aufzudecken.

Die Fragestellungen 1 bis 8 sind die grundlegenden dieser Untersuchungen. Hinzu kommen einige Fragen, die sich aus der Hinzunahme von Elementen anderer Ansätze, vor allem des Pervinschen und Colemanschen,

ergeben. Diese Hinzunahme geschah primär zum Zweck der (erhebungs-)methodischen Ergänzung und Kontrolle (s. dazu auch Abschnitt 3.4). Das heißt: es interessiert zu erfahren, ob diese in der Art und im Inhalt der Befragung andersartigen Ansätze auch andere Informationen zum Thema Schulklima bringen. Aber diese Informationen interessieren auch inhaltlich, sie sollen auch verwendet werden, um die schulklimatischen Auswirkungen des Buxtehuder Modells zu beurteilen. Aus diesem Grunde und dem der Reduzierung von Redundanz in der Ergebnisdarstellung soll die Anwendung dieser zusätzlichen Methoden nicht über die ganze Breite der oben ausgeführten Fragestellungen erfolgen, sondern auf den Vergleich der reformierten Oberstufe mit der nicht reformierten Mittelstufe der Halepaghenschule konzentriert werden.

Zusätzlich wird deshalb gefragt:

9) Wie stellen sich die zu psychosozialen Merkmalsbildern verdichteten innerschulischen Erfahrungen der Schüler dar,und wie verhalten sich diese "Realbilder" zu den idealen Vorstellungen der Schüler?

Wenn nach konkreten schulklimatischen Gegebenheiten gefragt wird, - etwa, ob die Lehrer Kritik von Seiten der Schüler annehmen, und wenn diese konkreten schulklimatischen Gegebenheiten dann zu sinnvoll erscheinenden inhaltsanalytischen Einheiten zusammengefügt werden, - etwa, um im Beispiel zu bleiben, "partnerschaftliches Verhalten der Lehrer", so ergibt das zweifellos wertvolle Informationen zur Strukturierung des Schulklimas. Aber damit sind sicher noch nicht alle Ebenen der sozialen Erfahrungen der Schüler erfaßt. Es ist nämlich fraglich, ob die Schüler ihre Erfahrungen in derselben Weise kognitiv verarbeiten und bewerten wie wir in unserer inhaltsanalytisch-induktiven Auswertung. Immerhin ist denkbar, daß nicht alle schulklimatischen Gegebenheiten von uns erfaßt werden und daß in den (Selbst-)Verwertungsprozess der Schüler

auch vergangene Ereignisse und außerschulische Einflüsse eingehen. Von daher ist also die Frage nach den psychosozialen Merkmalsbildern der Schüler sowohl methodisch interessant als auch inhaltlich relevant. Daß dabei sowohl nach den realen als auch idealen Merkmalsbildern gefragt wird, folgt der bereits begründeten Forderung nach Ist-Soll-Vergleichen.

10) Welche Schüler sollten nach der Ansicht ihrer Mitschüler die Interessen der Schüler in der Schule vertreten,und mit welchen Lehrern würden die Schüler gerne in schulischen Angelegenheiten zusammenarbeiten?

Im vorausgehenden wurde in allgemeiner, unpersönlicher Form nach den sozialen Erfahrungen der Schüler in der Schule und nach der Beziehung dieser Erfahrungen zu den Soll-Vorstellungen der Schüler gefragt. D. h. es interessierte dort vor allem zu erfahren, welche Erfahrungen die Schüler in den Interaktionsbereichen Schüler - Schüler und Schüler - Lehrer im allgemeinen sammeln und ob sie diese Erfahrungen für wünschenswert halten. Nun scheint es aber auch interessant zu erfragen, welche Personen in der Halepaghenschule von den Schülern am ehesten als Interessensvertreter bzw. Interaktionspartner anerkannt werden, - zumal das Buxtehuder Modell auch als Modell erweiterter Schülermitbestimmung gilt und also zu fragen ist, ob diese Personenwahl den Kriterien einer rationalen Mitbestimmung standhält. Konkret formuliert werden nur die Schüler als Interessensvertreter anerkannt, die in der schulischen Leistungshierarchie eine prominente Position einnehmen, oder drückt sich in dieser Wahl vielleicht sogar ein Protest gegen diese Leistungshierarchie aus, d. h. werden bevorzugt leistungsschwache Schüler gewählt? Muß man, um der "leading crowd" der Halepaghenschule anzugehören, aus sog. besseren Familien kommen? Sind nur solche Lehrer als Kooperationspartner erwünscht,

die in der gymnasialen Titelhierarchie eine hohe Position einnehmen? - oder werden gerade sie aus "antiautoritären" Motiven abgelehnt?

11) Welche Personen geben für die Buxtehuder Schüler einen sozial-emotionalen Bezug ab?

Die Personen, denen die Schüler Kompetenz in schulischen Angelegenheiten zusprechen und/oder tatkräftige Vertretung ihrer schulischen Interessen zutrauen, müssen noch keineswegs die Personen sein, an denen sie sich in sozial-emotionalen Problemsituationen grundsätzlich orientieren und um deren Rat und Protektion sie in schwierigen Lebenssituationen nachsuchen. Wenn wir aber wissen wollen, ob so etwas wie eine jugendliche Subkultur in der Halepaghenschule existiert, ist es wichtig zu eruieren, ob sich die Schüler gerade in diesen Hinsichten selbst "versorgen" oder ob sie sich außerhalb der Mitschülergruppe Vorbild und Rat holen. Es sei dabei auch daran erinnert, daß ein wichtiger Bestandteil des Buxtehuder Modells das Tutorensystem ist, das das System der Klassenlehrer ersetzt und eine viel intensivere und persönlichere Interaktion zwischen den Schülern und einzelnen Lehrern erlaubt. Demgemäß ist zu erwarten, daß die Lehrer in der reformierten Oberstufe der Halepaghenschule als sozial-emotionale Bezugspersonen eine wesentlich gewichtigere Rolle spielen als in der nicht reformierten Mittelstufe.

12) Wie ist die Ausprägung des Konkurrenzdenkens der Schüler?

Zwar soll die Frage nach dem Verhältnis von Kooperationsbereitschaft und Konkurrenzdenken bei den Buxtehuder Schülern nicht aus den oben gestellten schulklimatischen Fragen (1 bis 8) ausgeklammert werden, aber der Ansatz von Sawyer, der den einzelnen Schüler in eine konkrete wenngleich fingierte Entscheidungssituation stellt (s. Abschnitt 3.16.3), macht es

reizvoll, diese Frage noch einmal anzugehen. Um den Unterschied deutlich herauszustellen: während oben danach gefragt wird, ob die Schüler bei ihren Mitschülern vorwiegend kooperatives oder kompetitives Verhalten wahrnehmen[88], wird hier danach gefragt, wie sie selbst auf eine fingierte schulische Situation reagieren, die zum Konkurrenzdenken herausfordert. Erliegen sie der "Versuchung" oder sind sie stark genug, ihr solidarisch zu widerstehen? In gewisser Weise kann die Antwort auf diese Frage also als Validitätsprobe der anderen Angaben betrachtet werden.

Es muß noch hinzugefügt werden, daß die oben formulierten Fragestellungen, in die zwar gezielte Fragen eingebaut sind, die aber grundsätzlich offen-explorativer Natur sind, es erlauben, daß in von ihnen ausgehenden Untersuchungen "Antworten" auf Fragen auftauchen, die nicht explizit vorformuliert wurden. Ein Ethologe, der das Gattungsverhalten von Graugänsen untersucht, und dabei bisher unbekannte Verhaltensweisen von Graugänsen gegenüber artfremden Tieren beobachtet, wird diese Entdeckungen nicht verschweigen. Auch hier sollen natürlich Funde nicht verschwiegen werden, nach denen zwar nicht direkt gefragt wurde, die aber nichtsdestotrotz mitteilenswert erscheinen.

Von den oben dargestellten und begründeten Fragen sollen im folgenden zwei Fragestellungen abgehoben werden, die als gerichtete Hypothesen formuliert sind und deren Antwort von besonderem inhaltlichen Interesse ist.

---

88) Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier deutlich herausgestellt, daß diese Frage in den Fragestellungen 1 bis 8 zwar nicht expressis verbis enthalten ist, wohl aber mitgedacht wurde. Wenn von innerschulischen sozialen Erfahrungen der Schüler die Rede ist, versteht es sich von selbst, daß damit auch die Erfahrungen von Wettstreit und Zusammenarbeit gemeint sind.

B. Die hypothesenbezogenen Fragen

Der hypothesenbezogen-explorative Teil der Fragen bezieht sich auf die - dem Urteil der Buxtehuder Initiatoren nach - hervorragendsten Merkmale des Buxtehuder Modells: auf die Wahldifferenzierung und die schuldemokratischen Einrichtungen. Die mit ihnen verknüpften Hypothesen sollen im folgenden expliziert und begründet werden.

1) Die "Individualisierungs-Hypothese":
Die Primaner der Halepaghenschule, die nicht mehr im Klassenverband lernen, sondern in von Fach zu Fach verschiedenen Arbeitsgruppen ihrer individuellen Wahl, weisen im Vergleich zu den Mittelstufenschülern, deren Unterricht in konventioneller klassenmäßiger Weise organisiert ist, weniger "Gemeinschaftsgeist", d. h. geringere Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zum Zusammenhalt mit ihren Mitschülern auf.[89)]

Die Wahldifferenzierung wird oft nur unter dem Aspekt der individuellen Passung gesehen. So befindet der Bildungsrat (1970, S. 172):

> "Durch die fachspezifische Differenzierung (in Wahlkurse - der Verf.) kann dem individuellen Bildungsstreben, den verschieden gelagerten Lerninteressen und der unterschiedlichen Lernfähigkeit besser entsprochen werden."

Auch die Buxtehuder Modellinitiatoren, die mit der Wahldifferenzierung nicht ungern die modischen Reformbegriffe Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung etc. verknüpfen, dachten wohl in erster Linie an eine Leistungssteigerung der Schüler durch größere individuelle Passung. Das wird etwa deutlich, wenn der Begründer des Buxtehuder Modells, der damalige Schulleiter

89) Die Klassenstufe 11 bleibt in dieser und in der folgenden Hypothese außer Betracht, da sie eine Übergangsstufe darstellt, die teilweise Züge des konventionell organisierten Gymnasiums, teilweise Züge des Buxtehuder Modells hat.

Güthling, auf die Kritik des damaligen Buxtehuder Primaners und Mitbegründers der Schülervereinigung AUSS Leonhardt: "die repression durch einen 'leistungszwang', dessen bezüge unreflektiert bleiben, ist hier sogar noch verschärft worden gegenüber der herkömmlichen schule" (1968, S. 15), unbeirrt antwortet:

> "Lehrer und Primaner sollen nämlich die Freiheiten nutzen, um zuerst einmal die gegenwärtigen schulischen Anforderungen an Hochschulreife (Sachautoritäten) besser als bisher zu erfüllen. Das Buxtehuder Modell orientiert sich nach den Intentionen des Nenndorfer Arbeitskreises an der gesellschaftlichen Wirklichkeit von heute, nicht an der von morgen, schon gar nicht an Utopien." (1968, S. 19)

Ohne Utopist sein zu müssen, darf man doch die Überzeugung haben, daß hier einer technokratischen Zielverengung das Wort geredet wird. Inzwischen sind auch immer mehr Erziehungswissenschaftler, Schüler und sogar Lehrer auf den Plan getreten, die gegenüber der Individualisierung der Lernprozesse Bedenken anmelden. Eigler z. B., der vor allem an Individualisierung durch Medienverbundsysteme denkt, dessen Argumente aber durchaus auch auf Individualisierung durch Wahlkurse übertragen werden können, schreibt: "Individualisierung des Lernens, in welcher Form auch immer, löst die soziale Gruppe der Schulklasse auf, und es wird deshalb notwendig sein, ein Äquivalent für die soziale Situation der Schulklasse zu schaffen" (1971, S. 155). Warum diese Notwendigkeit? Auf diese Frage gibt Fend (1970, S. 123) die Antwort: "Geringe Interaktionsraten unter den Schülern selber sind einer Solidarisierung und Kollektivierung nicht förderlich. Individuelle Arrangements mit den formellen Anforderungen werden deshalb wahrscheinlich häufiger sein als kollektive Problemlösungen." Als Konsequenz dieser mangelnden Möglichkeit zur Solidarisierung und Kollektivierung sieht Fend Konformität und Anpassung an die Anforderungen der Schule in instrumentalistischer Perspektive; d. h. die in der Schule zu erbringenden Leistungen werden - immer mehr - als Mittel zum Zweck der

Erreichung individueller Berufs- und Lebenswünsche gesehen. Noch etwas weiter gehen die Kritiker der "Roten Schule", einer Göttinger Zeitschrit von sozialistischen Schülern und Lehrerstudenten, die zu bedenken geben, "daß durch die Einführung eines Kurssystems in der Oberstufe ... der Leistungsdruck noch verstärkt wird, daß die Schüler untereinander noch weniger Kontakt haben, sich deshalb noch mehr als fremde Konkurrenten gegenüberstehen werden ..." ("Technokratische Schulreform" 1970, S. 6). Diese Überlegungen lassen uns die Hypothese gerechtfertigt erscheinen, daß durch die Auflösung der Jahrgangsklassen in der 12. und 13. Klassenstufe der Halepaghenschule und ihre Ersetzung durch Wahlkurse Zusammenarbeit und Zusammenhalt bei den Primanern reduziert sind. Konkret wird also vermutet, daß die Primaner im Vergleich zu den Mittelstufenschülern stärker wettbewerbsorientiert sind, sich weniger bei der Schularbeit helfen, wenig intensiven informellen Kontakt zueinander pflegen usf. .

2) Die "Demokratisierungs-Hypothese":
Die im Vergleich zu anderen Schulen weitaus mehr entwickelten Mitbestimmungsmöglichkeiten der Buxtehuder Primaner und der davon ausgehende "Geist des Buxtehuder Modells" haben bewirkt, daß zwischen Primanern und Lehrern der Halepaghenschule ein wesentlich stärker ausgeprägtes demokratisch-partnerschaftliches Verhältnis besteht als zwischen den Mittelstufenschülern und den Lehrern dieser Schule.

Allem Anschein nach ist in der Buxtehuder Halepaghenschule mit den beschriebenen schuldemokratischen Einrichtungen das vorhanden, was von Fürstenau (1964) und vielen anderen Befürwortern einer stärkeren Demokratisierung der Schule (z. B. Jouhy 1969, v. Hentig 1969, Hartwig 1971) dringlichst gefordert wird, nämlich - in den Worten Fürstenaus - "ein Mindestspielraum unterschiedlicher Ordnungs- und Gestaltungsmöglichkeiten" für die Schüler selbst. Die Frage ist hier

natürlich, wie die Breitenwirkung dieser Einrichtungen auf die gesamte Schüler- und Lehrerschaft der Halepaghenschule ist: ob es sich also bei diesen Einrichtungen um vom sonstigen Schulleben isolierte Bereiche handelt, in denen vielleicht eine privilegierte Schülerelite ihre Interessen zur Geltung bringen kann, ob sich also auch hier Holtmanns (1971) Urteil - "undemokratische Elitebildung" - über die SMV-Bestrebungen bestätigt oder ob diese schuldemokratischen Einrichtungen der institutionelle Ausdruck der an der ganzen Schule herrschenden Bedingungen ist. Zumindest scheint mir aufgrund der starken Begrenzung dieser schuldemokratischen Einrichtungen auf die Oberstufe die Vermutung berechtigt, daß sich auch das, was man als demokratisches Schulleben jenseits dieser Einrichtungen bezeichnen kann und zwar insbesondere im Interaktionsbereich Schüler - Lehrer, auf die Oberstufe, insbesondere die Prima, beschränkt. Konkret wird erwartet, daß die Lehrer bei den Primanern viel eher bereit sind, ihren Unterricht kritisieren zu lassen; daß sie die Primaner viel stärker als gleichberechtigte und gleichgewichtige Gesprächspartner anerkennen; daß sie in Zensurendiskussionen den Primanern gegenüber viel eher bereit sind, Konzessionen zu machen als den Mittelstufenschülern gegenüber, usf. .

Es ist noch wichtig anzumerken, daß die Überprüfung dieser Hypothesen nicht isoliert geschehen, sondern in die offene Exploration einbezogen werden soll. Diese Einbeziehung soll die Überprüfung praktisch in einen multivariaten Bezugsrahmen stellen und den "error of inefficient reference" (Cattel nach Boesch und Eckensberger 1969) reduzieren; wenn z. B. die Mittelstufenschüler auf ihrer Klassenstufe mehr "Gemeinschaftsgeist" zu erkennen glauben als die Primaner in ihrem Bereich, sie aber zugleich häufiger Konformitätsdruck, Sündenbockmechanismen etc. berichten, bekommt der stärkere Gemeinschaftsgeist der Mittelstufenschüler eine ganz andere oder besser gesagt: eine präzisere Bedeutung, als wenn er isoliert registriert wird.

Auch sei hier herausgestellt, daß der Vergleich mit der Herzberger Schule für die hypothesenbezogenen Fragen besonders wichtig ist, da er begründete Annahmen zu bieten vermag, wie die schulklimatischen Effekte des unterschiedlichen Klassenniveaus bzw. des Alters der Schüler von den eigentlichen Modell-Effekten zu trennen sind. Es ist immerhin denkbar, daß Primaner auch deshalb leistungsindividualistischer als die Mittelstufenschüler zu sein pflegen, weil das Abitur vor der Tür steht, das einehöchst individuelle Bedeutung für das spätere Leben der Schüler hat. Und auf der anderen Seite wäre es auch verständlich, wenn sich die Lehrer schon deshalb den Primanern gegenüber partnerschaftlicher verhalten, weil diese älter sind und im Schnitt eine positive schulische Auslese darstellen, d. h. die schulisch begabteren und/oder schulisch leistungsmotivierteren sein dürften. Wenn sich also beim Vergleich der Buxtehuder Primaner und Mittelstufenschüler Unterschiede in der erwarteten Richtung finden, können sie nicht ohne weiteres auf die Faktoren zurückgeführt werden, die die Hypothesen als ursächlich für die Unterschiede behaupten. Finden sich aber in Buxtehude hypothesenbestätigende Unterschiede, die sich in Herzberg nicht oder vielleicht sogar in umgekehrter Richtung finden, so gibt das den Hypothesen, wenngleich es sie nicht beweist, ein ganz anderes Gewicht.

In den folgenden drei Abschnitten (3.4 bis 3.6) soll nun dargestellt werden, wie die offen-explorativen und hypothesenbezogenen Fragestellungen erhebungsmethodisch und auswertungstechnisch operationalisiert wurden und wie sich der Erhebungsplan gestaltet hat. In den darauf folgenden Abschnitten (3.7 bis 3.16) erfolgt die Ergebnisdarstellung in der Reihenfolge der offen-explorativen Fragestellungen. Die Beantwortung der hypothesenbezogenen Fragen ist in diese Abschnitte gemäß der oben formulierten Intentionen eingebaut, insbesondere aber in den Abschnitt 3.8.1.

Im Abschnitt 3.17 wird eine zusammenfassende Interpretation und Bewertung der Ergebnisse mit Hinsicht auf die Neuerungen in der Halepaghenschule versucht. Im letzten Abschnitt (3.18) schließlich werden einige Empfehlungen formuliert, wie die sozialen Erfahrungen der Schüler noch bewußter gestaltet werden können als in der Halepaghenschule.

3.4 Die Erhebungsmethoden

Der Ökometrix

Wie bereits im vorausgehenden Abschnitt aufgeführt, orientiert sich der vorliegende Untersuchungsansatz hinsichtlich der zu erhebenden Inhalte hauptsächlich am Syracuse-Approach. Das heißt: die hauptsächlichen Fragestellungen, die diesen schulklimatischen Untersuchungen zugrundeliegen, sollen mit einem Erhebungsinstrument angegangen werden, das als modifizierter und erweiteter College Characteristics Index[90] betrachtet werden kann.

Dieser Fragebogen, von uns auf den Fantasienamen Ökometrix getauft (zusammengesetzt aus Partikeln der Termini Ökologie und Metrik) setzt sich also hauptsächlich aus (übersetzten) Statements des Erhebungsinstruments zusammen, mit dem die Syracuser ihre meisten Untersuchungen durchgeführt haben. Allerdings sind viele der Statements des Ökometrix so umformuliert worden,und in den Fragebogen wurden so viele neue Inhalte aufgenommen, daß der Ökometrix mit Recht einen neuen Namen trägt und nicht mehr nur als adaptierter College Characteristics Index betrachtet werden kann. Die Transformation des CCI in den Ökometrix kann durch folgende Schritte gekennzeichnet werden:

+ Übersetzung der Statements;
+ Eliminierung der nur auf die amerikanischen Schulverhältnisse zutreffenden Statements;
+ Hinzufügung von Statements, die für deutsche Schulen, insbesondere für die reformierte Halepaghenschule relevant erscheinen;
+ Anpassung der Formulierungen an den Jargon deutscher Schüler.

---

90 Das Parallelinstrument des CCI für das Sekundarschulniveau, der High School Characteristics Index wurde nicht rechtzeitig angeliefert. Der HSCI unterscheidet sich aber inhaltlich kaum vom CCI (ein den gemeinsamen need-Kategorien zugeordneter Vergleich s. bei Stern 1970, Appendix A!).

Die Ergänzung der Statements wurde vor allem auf der Basis der Ergebnisse der Vorstudien vorgenommen. In den Vorstudien im Frühjahr 1969 wurden den Schülern der damaligen Klassenstufe 12 der Halepaghenschule (N = 42) folgende Fragen vorgelegt, um von den Schülern besonders kritisierte und positiv beurteilte innerschulische Sachverhalte zu eruieren:

1) Beschreiben Sie bitte, wie Sie den Übergang vom System der Jahrgangsklassen in das der Wahlgruppen (von der 11. Klasse in die Prima) erlebt haben. Was scheint Ihnen im positiven wie im negativen Sinne erwähnenswert?

2) Stellen Sie sich vor, Sie wären in der Position, Veränderungen an Ihrer Schule durchsetzen zu können, die Sie für richtig halten. Was würden Sie an Ihrer Schule ändern?

Die Beantwortung dieser beiden Fragen erfolgte freiwillig und anonym. Zur gleichen Zeit wurde allen Lehrpersonen in der Schule ein hektografiertes Schreiben zugeleitet, in dem sie gebeten wurden, entsprechende Fragen schriftlich zu beantworten und ihre Stellungnahmen bei Zusicherung absoluter Vertraulichkeit der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in Göttingen zuzuschicken. Auf diese Bitte reagierte allerdings nur ein geringer Teil des Lehrkörpers (N = 13).[91)]

Weitere wesentliche Ergänzungen ergaben sich aus den Berichten der wissenschaftlichen Hilfsassistenten Franz Deese und Wolfgang Müller, die im Rahmen eines sechswöchigen Schulpraktikums in der Halepaghenschule zu Anfang des Schuljahres 1969/70 genaueren Einblick in die alltägliche Realität des Buxtehuder Modells gewinnen konnten.

Schließlich wurde gemäß den im vorausgehenden Abschnitt erläuterten Intentionen eine "Form Ist" ("Trifft diese Aussage Ihrer Meinung nach auf Ihre Schule zu"? - Ja / Nein) und eine "Form Soll" ("Halten Sie diese

---

91) Viele Lehrer entschuldigten sich mit "Arbeitsüberlastung". Mit entscheidend für diese geringe Rücklaufquote dürfte allerdings einmal gewesen sein, daß sich bei einem beträchtlichen Teil der Lehrer eine gewisse Reformmüdigkeit breit machte, und dann, daß noch nicht das rechte Vertrauensverhältnis zu den Mitarbeitern der Arbeitsgruppe aufgebaut war.

Aussage für wünschenswert?" - Ja / Nein) verfaßt. Die Form Ist des Ökometrix besteht aus 395 Items und 10 über den Fragebogen verteilten Item-Duplikaten, die zur Überprüfung der Antwortzuverlässigkeit hinzugefügt worden waren. Für die Form Soll des Ökometrix wurden nur die Statements der Form Ist verwendet, deren Wünschbarkeit nicht selbstverständlich erschien. Das reduzierte die Soll-Form des Fragebogens auf 341 Items, einschließlich 5 Item-Duplikate.

Alle Statements des Ökometrix sind mit der ausführlichen Anweisung zu beiden Formen und der Kennzeichnung ihrer Zugehörigkeit zu den Syracuse-Kategorien im Anhang wiedergegeben. An dieser Stelle sollen noch einmal gesondert die Statements aufgeführt werden, die für die hypothesenbezogenen Fragestellungen unmittelbar relevant erscheinen.

1) Statements zur "Individualisierungs-Hypothese":

29. Die Schüler helfen sich häufig bei der Arbeit. (nein)

34. Unter den Schülern herrscht guter Gemeinschaftsgeist. (nein)

35. Die meisten Schüler hier sind ausgesprochen rücksichtsvoll. (nein)

43. Einige Schüler sind ausgesprochene Streber. (ja)

63. Wenn Schüler miteinander spielen, geht es ihnen vor allem um das Spiel und nicht darum, wie gut der Einzelne spielt. (nein)

68. Man spielt hier nur, um zu gewinnen, nicht wegen der Freude am Spiel. (ja)

89. Mitschüler, die stets und ständig helfen wollen, werden von den anderen rasch als lästig empfunden. (nein)

91. Unter den Schülern herrscht eine ziemliche Cliquenwirtschaft, auch außerhalb der Schule ist man mit seiner Clique zusammen und hat wenig Kontakt zu anderen Schülern. (ja)

122. Wer für gute Zensuren arbeitet, gilt bei seinen Mitschülern als Streber. (nein)

150. Bei den Schülern wird offensichtlich mehr Wert darauf gelegt, Geselligkeit und Freundschaft zu pflegen als gute Schulleistungen zu erbringen. (nein)

167. Wenn es darauf ankommt, tritt hier ein Schüler für den anderen ein. (nein)

170. Die Schüler leihen sich viel aus und teilen viel miteinander. (nein)

173. Die meisten Schüler freuen sich, wenn einer ihrer Mitschüler von einem Lehrer in die Mangel genommen wird. (ja)

209. Üblicherweise sprechen die Schüler miteinander über ihre Sorgen und Probleme. (nein)

244. Die Schüler arbeiten hier oft zusammen und bereiten sich gemeinsam auf Klassenarbeiten und Prüfungen vor. (nein)

356. Einige Schüler würden sich am Unterricht noch mehr beteiligen, wenn sie nicht Angst hätten, als Streber zu gelten. (nein)

363. Schüler, die in einem Fach besonders gut sind, helfen den anderen häufig bei den Hausaufgaben oder geben ihnen Nachhilfeunterricht. (nein)

2) Items zur "Demokratisierungs-Hypothese":

1. Die Lehrer begrüßen es, wenn Schüler ihre Unterrichtsmethoden kritisieren. (ja)

33. Schülervereinigungen werden von Seiten der Lehrer sorgfältig beobachtet. (nein)

38. Die Schüler nehmen Anordnungen und Entscheidungen der Lehrer und der Schulleitung nicht kritiklos hin und versuchen ernsthaft, eine Änderung herbeizuführen. (ja)

53. Größere Schulveranstaltungen finden viel Anklang und Unterstützung bei den Schülern. (ja)

80. Kaum ein Schüler interessiert sich für Schülermitverwaltung (SMV), es sei denn, es fallen Stunden aus. (nein)

98. Für Schüler gibt es hier leicht zugängliche Wege, Klagen zum Ausdruck zu bringen. (ja)

130. Die Lehrer hier erwarten, daß Titel und Stellung von den Schülern respektiert werden. (nein)

131. Es gibt praktisch keine Schüler, die sich aktiv für die Belange der Schule einsetzen. (nein)

141. Eine gut durchdachte schriftliche Arbeit kann mit "1" beurteilt werden, obwohl die darin geäußerte Stellungnahme der des Lehrers widerspricht. (ja)

151. Niemand erwartet von einem Schüler, daß er schweigend leidet, wenn sich bestimmte Maßnahmen sehr ungünstig für ihn auswirken. (ja)

211. Auf Klagen und Beschwerden der Schüler reagieren die Lehrer hier mit nur wenig Verständnis. (nein)

220. Die Schüler achten selbst darauf, daß sich jeder an bestehende Regeln und Anordnungen hält. (ja)

233. Die Schüler haben wenig Einfluß auf den Unterrichtsstoff.(nein)

245. Die Schüler schenken Anordnungen und Verboten wenig Beachtung. (nein)

249. Flugblätter und sonstige Veröffentlichungen der Schüler "durchleuchten" und kritisieren niemals hochgestellte Personen. (nein)

250. Manche Schüler müssen auch in der Diskussion mit Lehrern immer das letzte Wort haben. (nein)

274. Die Lehrer hier sprechen wirklich mit den Schülern und nicht nur zu ihnen. (ja)

280. Vertreter und "Anführer" der Schüler genießen eine Reihe besonderer Rechte. (nein)

301. Schüler werden von ihren Mitschülern unterstützt, wenn sie Unterrichtsmethoden kritisieren. (ja)

306. Schüler finden bei den Lehrern auch dann ein offenes Ohr, wenn sie ungewöhnliche und abweichende Meinungen äußern. (ja)

319. Die Lehrer fordern die jüngeren Schüler auf, sich den älteren unterzuordnen. (nein)

320. Die Schüler hier lassen sich nicht vom Titel und Rang eines Lehrers beeindrucken. (ja)

335. Daß sich hier einmal Lehrer zusammen mit Schülern gegen andere Lehrer "verbünden", ist undenkbar. (nein)

336. Die Lehrer hier sind erstaunt, wenn Schüler nicht nur über Demokratie reden, sondern auch Demokratie verwirklichen sollen. (nein)

365. Man kann die Lehrer hier im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne daß sie sich persönlich getroffen fühlen. (ja)

376. An dieser Schule läßt man die Schüler nicht nur mitreden, sondern tatsächlich mitbestimmen. (ja)

392. Die Schülervertreter (Schulsprecher, Vertreter im GA etc.) vertreten tatsächlich die Interessen der Schüler. (ja)

393. Viele Schüler machen sich Gedanken darüber, wie man den Unterricht verbessern könnte. (ja)

400. Schüler greifen Lehrer selten offen an; sie motzen nur versteckt und lachen heimlich über ihre Lehrer. (nein)

Es wird also erwartet, daß die Primaner gemäß der "Individualisierungs-Hypothese" signifikant häufiger den Statements "Die Schüler helfen sich häufig bei der Arbeit", "Unter den Schülern herrscht guter Gemeinschaftsgeist" usf. als nicht zutreffend bezeichnen, und gemäß der "Demokratisierungs-Hypothese" die Statements "Die Lehrer begrüßen es, wenn Schüler ihre Unterrichtsmethoden kritisieren", "Es gibt hier Gruppen und Vereinigungen, in denen sich einige Schüler zusammengeschlossen haben" signifikant häufiger als zutreffend bezeichnen. Die entsprechenden Schlüsselantworten der Hypothesen sind den einzelnen Statements in einer Klammer beigefügt.

Wie die anhand der Item-Duplikate vorgenommene Zuverlässigkeitsprüfung aufgezeigt hat, ist die Anzahl der Items des Ökometrix zu groß.[92] Dabei waren für

92) Ich hatte mich hinsichtlich der Itemzahl an Selbstbeschreibungsverfahren aus der psychologischen Diagnostik wie dem Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) orientiert, die z. T. noch einige Items mehr enthalten, dabei aber wohl vergessen, daß diese zumeist erwachsenen Personen in Einzelsitzungen angewiesen werden.

die Form Ist wesentlich mehr Nicht-Übereinstimmungen zwischen den Items und den Item-Duplikaten auffindbar als für die Form Soll. Die sich ergebende Fehlerverteilung ließ es angeraten erscheinen, nur die Antworten der Personen in die Auswertung einzubeziehen, die bei Form Ist höchstens drei und bei der Form Soll höchstens eine Nicht-Übereinstimmung(en) aufwiesen. Die Anzahl der auswertbaren Fragebogen der Schüler reduzierten sich dabei

- für die Form Ist / Buxtehude um 16 %
- für die Form Soll / Buxtehude um 36 %
- für die Form Ist / Herzberg um 4 %
- für die Form Soll / Herzberg um 61 %

Die entsprechenden Prozentwerte für die Lehrer der Halepaghenschule sind:

Form Ist: 5 %
Form Soll: 39 %

Die - wie diese Zahlen zeigen - z. T. erhebliche Fehlerquote ist wahrscheinlich auch dadurch bedingt, daß die vorgegebenen Antwortalternativen (Ja / Nein) zu eng waren, so daß sich in der Stellungnahme zu diesem oder jenem Statement eine "sowohl - als - auch" - Haltung ergeben haben mag. Darauf weisen jedenfalls nachträgliche Kommentare in einer zur Diskussion der Erhebung einberufenen Vollversammlung der Schüler hin. Dort wurde ebenfalls beklagt, daß der Ökometrix monoton sei, insbesondere weil so viele Fragen zu einem Sachverhalt gestellt würden.

Die Lehrer reklamierten vor allem, daß ein Fragebogen wie der Ökometrix zu pauschaler, nicht begründeter Meinungsäußerung herausfordere, und zwar sowohl von seiner Form - den vorgegebenen Antwortalternativen - her als auch von dem Faktum her gesehen, daß Stellungnahmen zu Sachverhalten abverlangt würden, über die keine genaueren Informationen verfügbar seien. Diesem Einwand konnte mit dem Hinweis begegnet werden, daß sich das Schulklima ja durchaus nicht nur auf der Basis stichhaltiger Informationen aufbaue,

sondern eben auch auf mehr und weniger begründbaren "Meinungen" und daß es Ziel dieser Untersuchung sei, auch die Anhäufung solcher Meinungen ausfindig zu machen. Wenn schließlich eine Meinung für das Klima der Halepaghenschule nicht charakteristisch sei, dann wäre auch keine Anhäufung dieser Meinung in den Antworten der Befragten zu erwarten. Wenngleich diese Argumentation zutrifft, so muß doch für folgende Klimauntersuchungen festgehalten werden, daß Erhebungsmethoden wie der Ökometrix bei den Befragten leicht die Einstellung provoziert, sie würden als Reiz-Reaktions-Apparate benutzt, oder mit anderen Worten, nämlich denen eines Lehrers: man enttäuscht die intellektuelle Beanspruchungsmöglichkeit der Befragten. Die praktische Folgerung, die aus dieser Erfahrung zu ziehen ist, wäre einmal, daß die Rechtfertigung des Verfahrens in seine Anweisung einzubauen ist, und außerdem, daß das Verfahren den Befragten Raum für Begründungen läßt.

Die in den Kommentaren der Schüler und Lehrer zutage tretenden Schwierigkeiten mögen auch dafür verantwortlich sein, daß ein erheblicher Teil der in Buxtehude zu befragenden Personen der im Abstand von mehreren Tagen vorgenommenen Anweisung der Form Soll des Ökometrix fernblieben. Wenn man nur die verwertbaren ausgefüllten Fragebögen in Rechnung zieht, so ergibt sich zwischen beiden Formen eine Differenz von 82 Schülern (= 29 %) und 17 Lehrern (d. i. fast die Hälfte) zuungunsten der Form Soll. Ein weiterer Grund für diese abnehmende Beteiligung ist in der mangelnden Transparenz der Untersuchungsabsichten und in dem Gefühl zu sehen, Objekt der Untersuchung zu sein. Diese Mängel unserer Untersuchungspraxis wurden in - leider erst nachträglichen - Diskussionen mit Lehrern und Schülern aufgedeckt und konnten dort teilweise "wiedergutgemacht" werden (Schlömerkemper & Schreiner 1971).

Das Sozio-Differential

Da der Ökometrix mit seinen über 300 Items ein sehr aufwendiges Verfahren darstellt, und, wie die berichteten Erfahrungen gelehrt haben, als schulklimatisches Befragungsinstrument nicht unproblematisch ist, schienen weniger aufwendige und anders angelegte Instrumente methodisch interessant und notwendig. Das von mir so benannte Sozio-Differential, ein nach dem Muster des "Semantic Differential" (Osgood, Suci & Tannenbaum 1957) oder "Polaritätsprofils" (Hofstätter 1968) angelegtes bipolares Schätzskalenverfahren, ist ein solches zusätzliches Instrument. Daß ein solches zusätzliches Erhebungsinstrument auch von inhaltlichem Interesse ist, wurde im vorausgehenden Abschnitt (Fragestellung 9) ausführlich begründet: mit ihm können die zu psychosozialen Merkmalsbildern verdichteten Erfahrungen der Schüler erfaßt werden. Das Sozio-Differential ist aus 30 siebenstufigen bipolaren Schätzskalen zusammengesetzt, deren Pole durch gegensätzliche Eigenschaftswörter definiert sind. Diese 30 Gegensatzpaare werden mit dem bereits dargestellten konzeptualen System des Syracuse-Approach (s. Abschnitt 2.4.1) als heuristischem Bezugsrahmen formuliert, damit die von dem Ökometrix und dem Sozio-Differential angesprochenen Erfahrungsbereiche vergleichbar sind. Diese inhaltliche Vergleichbarkeit beider Instrumente ist damit allerdings nur annäherungsweise gegeben, da der Ökometrix sich inhaltlich nicht auf die den Syracuse-Kategorien zugeordneten Statements beschränkt und die von den Fragestellungen her bestimmte Auswertungslogik dieses Ansatzes die Syracuse-Kategorien nicht von vornherein als inhaltsanalytische Kategorien vorschreibt; sie kann, davon abgesehen, auch nur annäherungsweise gegeben sein, da das Sozio-Differential begrifflich auf einem viel höheren Abstraktionsniveau ansetzt als der Ökometrix. Da das konzeptuale System des Syracuse-Approach also wirklich nur als heuristischer Bezugsrahmen für die

Formulierung der Eigenschaftspaare des Sozio-Differential fungiert hat und eine absolute inhaltliche Entsprechung nicht geleistet werden konnte, braucht die Zuordnung der 30 ausgewählten Eigenschaftspaare zu den 30 Syracuse-Kategorien hier nicht im einzelnen dargestellt und gerechtfertigt zu werden. Beispielhaft sollen hier nur einmal die Syracuse-Kategorien, Aggression-Blame Avoidance und Emotionality-Placidity herausgegriffen werden. Ihnen entsprechen die Sozio-Differential-Items:

vorsichtig : : : : : : : angriffslustig
1 2 3 4 5 6 7

rührselig : : : : : : : gefühllos
1 2 3 4 5 6 7

Wie diese Beispiele verdeutlichen, sind die ausgewählten Eigenschaftswörter Begriffe, die zur direkten Charakterisierung von Personen verwendet werden und stehen nicht wie bei den in der Nachfolge von Osgood und Hofstätter konstruierten Differentialen in einem nur metaphorischen, assoziativen Zusammenhang zu dem Beurteilungsgegenstand (z. B. eckig - rund, rauh - glatt etc.). Die ausgewählten Gegensatzpaare - in der Reihenfolge ihrer Anweisung - sind: (1) vorsichtig - angriffslustig, (2) abstrakt - konkret, (3) erfolgreich - erfolglos, (4) abhängig - unabhängig, (5) abweichlerisch - mitläuferisch, (6) schamhaft - schamlos, (7) verschlossen - offen, (8) sinnlich - kühl, (9) unterlegen - überlegen, (10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt, (11) unbeständig - starr, (12) körperlich - geistig, (13) geordnet - wirr, (14) religiös - freidenkerisch, (15) unbeherrscht - gehemmt, (16) ernst - heiter, (17) unterwürfig - aufsässig, (18) schmutzig - sauber, (19) dominant - kooperativ, (20) parteiisch - sachlich, (21) idealistisch - materialistisch, (22) kalt - warm, (23) locker - verkrampft, (24) selbstlos - selbstsüchtig, (25) theore-

tisch - praktisch, (26) rührselig - gefühllos, (27) angeberisch - zurückhaltend, (28) bedächtig - spontan, (29) lässig - ehrgeizig, (30) kämpferisch - ängstlich.

Wie diesen Eigenschaftspaaren hoffentlich anzusehen ist, wurde bei der Formulierung versucht, einseitige Wertladungen soweit wie möglich zu vermeiden. So wurde als Gegensatz von unbeständig nicht etwa stetig genommen, sondern starr, und als Gegensatz von unbeherrscht nicht beherrscht, sondern gehemmt. Diese Entwertung führt aber oft zu einer Extremisierung der Gegensätze und wirkte deshalb entscheidungsbehindernd. Es darf demgemäß erwartet werden, daß die mit dem Sozio-Differential erfaßten Merkmalsbilder "gebremste" Profile haben.

Als Personen, zu denen über den Sozio-Differential Merkmalsbilder geliefert werden sollten, wurden ausgewählt: Lehrer, Mitschüler und "Ich". Natürlich wäre es auch interessant gewesen, die Eindrucksbilder von weiteren Personengruppen und "significant persons" zu erfassen, aber diese Beschränkung empfahl sich allein schon deswegen, weil sonst bei den befragten Schülern eine starke Sättigung zu erwarten gewesen wäre, zumal parallel zur Anlage des Ökometrix das Sozio-Differentialin einer Ist- und Soll-Form ausgefüllt wurde.

Das Sozio-Differential wurde nur den Schülern der Klassenstufe 9 - 13 der Halepaghenschule angewiesen. Auch diese Beschränkung erfolgte aus untersuchungsökonomischen und nicht aus theoretischen Gründen. Besondere Schwierigkeiten bei oder nach der Anweisung des Sozio-Differentials neben den oben dargestellten Entscheidungsschwierigkeiten gibt es nicht zu berichten, es sei denn, man betrachtet es als besondere Schwierigkeiten, daß einige wenige Eigenschaftspaare (vor allem dominant - kooperativ) von manchen Schülern der unteren Klassenstufe nicht verstanden wurden und erläutert werden mußten.

Es ist noch zu berichten, daß in Hinsicht auf eine studentische Stichprobe bereits ein erster

Erfahrungsbericht zum Sozio-Differential vorliegt (Schreiner 1972), der gezeigt hat, daß es den Intentionen seines Verfassers gerecht werden kann, nämlich die soziale Umgebung nach sozial-psychologisch relevanten Merkmalen zu differenzieren.

Der Sozio-Quest

Den Schülern der Halepaghenschule wurde noch ein weiterer Fragebogen angewiesen, der von uns als Sozio-Quest betitelt wurde,und zu dessen inhaltlicher und operationaler Ausgestaltung vor allem die Arbeit Colemans anregte. In die hier berichtete Auswertung gehen allerdings nicht alle 45 Items des Sozio-Quest ein, sondern nur diejenigen, die zu den im vorausgehenden Abschnitt aufgeführten Fragestellungen (10 - 12) relevante Informationen zu liefern versprechen. Diese einzelnen Items sollen nicht hier, sondern im Zusammenhang mit der Ergebnisdarstellung und -interpretation beschrieben werden (Abschnitt 3.16). Hier soll noch erwähnt werden, daß der Sozio-Quest bei den Schülern allgemein guten Anklang fand. Ihnen gefiel offensichtlich die variable Form der Items-Mehrfachantworten, offene Fragen, soziometrische Wahlfragen, Rangreihenbildungen-und die - relative - Kürze des Fragebogens. Nur bei den Items, die in Anlehnung an Sawyers "Altruism Scale" konstruiert worden waren (s. Abschnitt 3.16.3), gab es einige Weigerungen und Nonsense-Reaktionen, - wahrscheinlich, weil es von einigen Schülern als Zumutung aufgefaßt wurde, solche Angaben machen zu sollen.

Um überprüfen zu können, ob mehr direkt psychologisch definierte Gruppenunterschiede in der schulklimatischen Wahrnehmung bestehen (Fragestellungen 2 und 5), wurde neben den hier erwähnten Erhebungsinstrumenten auch der Thematische Apperzeptionstest (TAT) nach Heckhausen (1963) durchgeführt. Bei diesem projektiven Verfahren wird der Proband aufgefordert,

Kurzgeschichten zu mehrdeutigen Bildvorlagen zu produzieren, die dann nach bestimmten Gesichtspunkten inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Es gibt mehrere Bestätigungen dafür, daß mit diesem Verfahren insbesondere die motivationellen Dimensionen "Furcht vor Mißerfolg" und "Hoffnung auf Erfolg" erfaßt werden können.

Für alle Erhebungen gilt, daß die befragten Personen um die Angabe ihres Namens gebeten wurden, damit eine korrelative Verrechnung der Daten möglich war. Es wurde aber im Rahmen der Anweisung ausdrücklich zugesichert, daß nur die mit der Auswertung beauftragten Mitglieder der Untersuchungsgruppe Einsicht in die einzelnen Fragebögen nehmen könnten. Wie notwendig diese Zusicherung war, zeigte die große Unruhe unter den Schülern, als ein Lehrer verbreitete, er habe Einsicht in einen Fragebogen nehmen können. Eine Schülerin informierte den bereits nach Göttingen zurückgekehrten Verfasser brieflich über diese Unruhe und fragte empört nach, wie so etwas habe geschehen können. Nach der Richtigstellung von Seiten der Untersuchungsgruppe erklärte der betreffende Lehrer, das Gerücht basiere auf einem Mißverständnis, er habe sich nur einen leeren Fragebogen anschauen dürfen.

3.5 Die Anzahl der Probanden, Ort und Zeit der Erhebungen

An dieser Stelle soll entsprechend dem Titel des Abschnitts eine Charakterisierung der äußeren Merkmale des Untersuchungsplans erfolgen.

In die Untersuchungen einbezogen wurden einmal alle 59 Lehrpersonen der Halepaghenschule sowie alle Schüler der 9. bis 13. Klassenstufe dieser Schule. Der für diese Untersuchungen zentrale Fragebogen (Ökometrix), der - wie auch die übrigen Erhebungsinstrumente - im vorausgehenden Abschnitt detailliert beschrieben wird, wurde außerdem den Schülern der Klassenstufe 9 bis 13 des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums in Herzberg angewiesen (mit der Ausnahme einer Klasse 13, deren Klassenlehrer sich weigerte, "seine" Klasse befragen zu lassen). Pro Klassenstufe ergeben sich für beide Schulen folgende Gruppengrößen:

Klassenstufe	Buxtehude	Herzberg
9	115	97
10	88	94
11	72	70
12	63	58
13	48	47
Summe	386	366

Was die Erhebungen in Herzberg angeht, wurde hier allerdings nicht allen Schülern beide Formen (Ist und Soll) des Ökometrix angewiesen wie in Buxtehude, sondern ungefähr der Hälfte die erste und der anderen Hälfte die zweite Form. Die Lehrer der Herzberger Schule konnten - so jedenfalls die Auskunft der Schulleitung - nicht für die Untersuchung gewonnen werden.

Auch dürfen die angegebenen Gruppengrößen keineswegs als der Auswertung tatsächlich zugrundeliegend betrachtet werden. Krankheit, Weigerungen und nachprüfbare Unzuverlässigkeiten beim Ausfüllen der

Fragebögen führten zum Teil zu einer erheblichen Reduktion auswertbarer Angaben. Der stärkste Aderlaß erfolgte für die Form Soll des Ökometrix, wo nur noch knapp über die Hälfte der Schüler auswertbare Daten lieferte. Gründe dafür waren wohl Sättigung und mangelnde Transparenz der Untersuchungsabsichten (s. auch Schlömerkemper & Schreiner 1971). Aus diesem Grund wird im folgenden zu den Titeln der Abschnitte, in denen die Ergebnisse der Untersuchungen zusammengefaßt und interpretiert sind, die Anzahl der Probanden angegeben, deren Antworten den Untersuchungen tatsächlich zugrundeliegen.

Für die Beobachtungen und Erhebungen in Buxtehude ergab sich folgender Zeitplan:

Zeit (1969)	Art der Beobachtung bzw. Erhebungsinstrument(93)	Probanden	Beobachtung bzw. Anweisung durch
17. 3.-22. 3.	Vorbefragung	Klassen 12 und 13 (von 1968/69) Kollegium	J. Schlömerkemper G. Schreiner
	Erfassung des familiären Hintergrundes	Klassen 10 - 13	
23. 8.- 5.10. 1. 9.-30. 9.	Teilnehmende Beobachtung als Praktikanten	Klassen 9 - 13	F. Deese W. Müller
21.10.- 8.11.	Ökometrix	Kollegium und Klassen 9 - 13	J. Schlömerkemper G. Schreiner
	Sozio-Quest Sozio-Differential	Klassen 9 - 13	
	Erfassung des familiären Hintergrunds	Klasse 9	
24.11.- 6.12.	Thematischer Apperzeptionstest nach Heckhausen	Klassen 9 - 13	I. Schultz-Hamster H. Walter

93) Erläuterung der in dieser Spalte aufgeführten Beobachtungsmethoden und Erhebungsinstrumente im vorausgehenden Abschnitt.

Die Schüler hatten jeweils zwei Schulstunden für die Angaben zu den beiden Formen des Ökometrix zur Verfügung und zwei Schulstunden für den Sozio-Quest und das Sozio-Differential zusammen. Diese Zeit erwies sich für die Ökometrix-Formen als eher - insbesondere für die Mittelstufenschüler - zu knapp bemessen, für die beiden anderen Erhebungsinstrumente als sehr großzügig. Die Lehrer hatten für die Form Ist des Ökometrix eine Zeitstunde zur Verfügung, die gerade so ausreichte, für die Form Soll war die Zeit praktisch unbegrenzt.

Die Schülerbefragungen wurden teils klassenweise, teils in mehreren Klassen zugleich vom Verfasser und seinen studentischen Mitarbeitern durchgeführt. Die Lehrer wurden gebeten, den Klassenräumen in dieser Zeit fernzubleiben, was auch ausnahmslos eingehalten wurde. Die Vorbefragung der Lehrer erfolgte über ein hektografiertes Schreiben, in dem sie aufgefordert wurden, die darin formulierten Fragen postalisch zu beantworten. Die beiden Formen des Ökometrix wurden den Lehrern im Rahmen von zwei Lehrerkonferenzen zugewiesen.

Dieser Fragebogen wurde den Schülern des Herzberger Gymnasiums an zwei Tagen zu Anfang Februar 1970 vorgelegt. Eine Anweisung zu einem früheren Zeitpunkt war in Herzberg nicht möglich, da nach Auskunft der Schulleitung der mit der Erhebung verknüpfte Stundenausfall vorher nicht gelegen kam. Die Art der Anweisung (in Abwesenheit der Lehrer, klassenweise) entsprach dem Vorgehen in Buxtehude.

3.6 Zur Auswertung und Interpretation[94)]

Die Auswertung konzentrierte sich auf die beiden Ökometrix-Formen und erfolgte gemäß der im Abschnitt 3.3 entwickelten Richtlinien auf Item-Niveau. So wurde im ersten Auswertungsschritt das invariante perzipierte und das invariante optative Schulklima zu bestimmen versucht. Das heißt: die Komponenten des perzipierten und optativen Schulklimas sollten ermittelt werden, in deren Kennzeichnung die befragten Schüler praktisch übereinstimmten. Zu diesem Zweck wurden die Items des Ökometrix herausgestellt, die keine oder eine zu vernachlässigende Varianz aufwiesen. Es gibt nun allerdings kein Kriterium dafür, zu entscheiden, was als eine zu vernachlässigende Varianz zu betrachten ist, oder weniger technisch ausgedrückt, wann noch von einer übereinstimmenden Perzeption oder Wunschvorstellung gesprochen werden kann. Sich bei dieser Entscheidung etwa an den konventionellen Signifikanzgrenzen zu orientieren, wäre zu restriktiv, da dann nur das als das Schulklima allgemein kennzeichnend akzeptiert würde, was 99 (1 %-Niveau) oder 95 (5 %-Niveau) von 100 der befragten Personen so beschreiben würden. Deshalb schien es angemessener, sich an der Aufteilung einer Prozentwertverteilung in Quartile und Oktile zu orientieren. Dabei wurde in Rechnung gezogen, daß - wie durch besondere Befragungen ermittelt wurde - die Beurteilungssicherheit bei der Form Ist viel geringer war

---

94) In der Regel sollen die verwendeten statistischen Auswertungsmethoden in diesem Abschnitt nur einmal dargestellt bzw. bibliografisch ausgewiesen werden. Es kann also durchaus sein, daß eine Auswertungsmethode, die hier nur im Zusammenhang mit einer bestimmten Datenart erwähnt wird, später auch in einem anderen Zusammenhang auftaucht. Hinweise zur Erläuterung der Interpretation werden hier nur gegeben, wenn sie formaler Natur sind und sich unmittelbar auf die Handhabung der Daten beziehen.

als bei der Form Soll des Ökometrix. Demnach wurde festgelegt, eine Komponente des perzipierten Schulklimas als invariant zu betrachten, wenn der entsprechende Prozentwert der Zustimmungen oder Ablehnungen einen Wert des obersten Quartils repräsentiert, d. h. wenn 75 % oder mehr der befragten Personen dem betreffenden Statement zustimmen oder es ablehnten. Eine Komponente des optativen Schulklimas wurde als invariant betrachtet, wenn 87,5 % oder mehr das betrefffende Statement als wünschenswert oder nicht wünschenswert betrachteten. Die relevante Bezugsgruppe dabei bilden alle befragten Schüler einer Schule. Die auf diese Weise ermittelten das invariante perzipierte bzw. optative Schulklima kennzeichnenden Items wurden sodann in einem induktiv-inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren nach übergreifenden Gesichtspunkten zusammengestellt und interpretiert. Es versteht sich, daß diese inhaltsanalytischen Kompositionen keine allein gültigen, sondern nur mögliche darstellen. Um ihre Einsichtbarkeit zu gewährleisten, wird in der Ergebnisdarstellung versucht, immer die Beziehung zum konkreten Inhalt der Items herzustellen.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden gruppenspezifische Differenzen in der Beschreibung des realen und idealen Schulklimas festgestellt, Eine gruppenspezifische Differenz wurde dann angenommen, wenn sie wenigstens auf dem 5 %-Niveau signifikant ist. Die Berechnung der Signifikanzen erfolgte für die hypothesenrelevanten Items beim Vergleich der Mittelstufenschüler mit den Primanern einseitig, da es sich hier um eine "gerichtete" Hypothese handelt, für alle übrigen Vergleiche gemäß der explorativen "ungerichteten" Fragestellungen zweiseitig (s. Siegel 1956, Kap. 2). Die Signifikanz der Prozentwertdifferenzen wurde nach der Formel von McNemar (1962, S. 60 - 61) berechnet. Sie schließt eine Kontinuitätskorrektur mit ein. Bei der Interpretation der Differenzen wurde außerdem in Rechnung gezogen, wie groß sie ist. So trivial sie

klingen mag, so notwendig ist diese Anmerkung, um darauf hinzuweisen, daß die Signifikanzniveaus hier nur die unterste Grenze angeben, ab der eine Differenz als beachtenswert registriert wird. Prinzipiell kann zwischen tendenziellen und typischen Differenzen unterschieden werden.[95] Als typisch kann eine Differenz betrachtet werden, wenn die Zustimmungshäufigkeiten beider Gruppen einen - im oben erläuterten Sinn - invarianten schulklimatischen Sachverhalt indizieren, aber in umgekehrter Richtung; wenn also gesagt werden kann, eine Gruppe stimmt diesem Sachverhalt übereinstimmend zu, die andere Gruppe lehnt diesen Sachverhalt übereinstimmend ab. Als tendenziell kann eine Differenz in allen übrigen Fällen betrachtet werden. Dabei ist allerdings zu beachten, daß typisch nicht unbedingt "objektiv" und tendenziell nicht unbedingt "subjektiv" heißen muß. Denn es kann durchaus sein, daß auch tendenziellen Differenzen objektive Erfahrungsunterschiede größenmäßig unterschiedlicher Subgruppen in einer oder in beiden (der) zu vergleichenden Gruppen zugrundeliegen, und umgekehrt können auch typische Differenzen auf subjektiven Wahrnehmungsvoreingenommenheiten beruhen, die eben dann bei allen Mitgliedern der einen oder/und anderen Gruppe bestehen. Da allerdings solche übergreifenden Voreingenommenheiten selten

---

95) Die folgende Bestimmung weicht von derjenigen ab, die Schreiner (1971, S. 568) gegeben hat. Dort empfiehlt der Verfasser, dann von einer tendenziellen Differenz zu sprechen, wenn eine Zustimmungshäufigkeit einen invarianten schulklimatischen Sachverhalt indiziert, die damit zu vergleichende Zustimmungshäufigkeit aber im Bereich des varianten Schulklimas zu lokalisieren ist. Das würde aber bedeuten, daß - nach der hier vorgenommenen Festlegung - bereits dann von einer typischen Differenz gesprochen würde, wenn z. B. die prozentuierte Zustimmungshäufigkeit einer Gruppe bezüglich eines Sachverhalts des perzipierten Schulklimas 76 %, die der anderen Gruppe 74 % betragen würde. Daß das wenig sinnvoll erscheint, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

sein dürften, kann bei einer typischen Differenz eher angenommen werden, daß hier objektive Unterschiede vorliegen. Typische Differenzen sind, das soll vorausgeschickt werden, bei unseren Daten selten aufgetreten. Wie bereits in Abschnitt 3.3 begründet, wurden die einzelnen Differenzen möglichst nicht isoliert interpretiert. Praktisch bedeutet das unter anderem, daß die Differenzen zunächst nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet und zusammengestellt wurden. Diese Sortierung erfolgte nicht nach a priori festgelegten Kategorien, sondern nach einer spezifischen Inhaltsanalyse der Differenzen für jeweils zwei zu vergleichende Gruppen; und zwar deshalb, weil die Gruppenunterschiede tatsächlich als gruppenspezifisch betrachtet werden sollen.

Wie bei der inhaltsanalytischen Komponierung des invarianten Schulklimas wird also auch bei der Beschreibung schulklimatischer gruppenabhängiger Binnenvarianzen nicht von a priori festgelegten, sondern von induktiv ermittelten Kategorien ausgegangen. Diese Vorgehen soll gewährleisten, daß nicht am Schreibtisch vor jeder Erhebung und Beobachtung ausgedachte Kategorien den Daten aufoktroyiert werden (wie im Syracuse-Approach), sondern daß von den Daten her bestimmte gruppenspezifische schulklimatische Differenzen ermittelt werden (s. auch Abschnitt 3.3).

Im einzelnen nicht aufgeführt und interpretiert werden Gruppenunterschiede, wenn die Anzahl der signifikanten Differenzen zufällig sein kann, d. h. unter 5 % aller möglichen Differenzen liegt.

Zur Beantwortung der Frage, ob die über die Form Ist des Ökometrix gewonnenen Angaben realistisch sind oder ein Wunschdenken präsentieren, wurden die Korrelationen zwischen ökometrischen Ist-Feststellungen und Soll-Vorstellungen berechnet. Da die Ökometrix-Daten dichotomer Natur sind, werden die Korrelationen über

die phi-Koeffizienten geschätzt (nach Guilford 1965, S. 333 ff.)[96] und ihre Signifikanz mit dem chi-quadrat-Test (nach Siegel 1956, S. 104 ff.) berechnet. Da die Größe der phi-Koeffizienten von den marginalen Häufigkeiten abhängt, d. h. nur dann "1" werden kann, wenn jeweils die Hälfte der beobachteten Fälle bzw. Antworten in eine der dichotomen Kategorien fällt, ansonsten aber die maximale Größe von phi um so geringer wird, je weiter sich die realen Verhältnisse von diesen Bedingungen entfernen, wurde außerdem noch der bei den gegebenen Antwortverteilungen maximale phi-Wert berechnet ("phimax" nach Guilford 1965, S. 336). Er erlaubt eine realistische Einschätzung der Höhe der durch den phi-Koeffizient geschätzten Korrelationen.

Das Programm PAFA des Deutschen Rechenzentrums (Darmstadt) wurde verwendet, um die faktorielle Struktur der Sozio-Differential-Einschätzungen zu ermitteln (Schnell & Gebhardt 1969)[97]. Es handelt sich dabei

---

96) Eine andere Möglichkeit, die Korrelation bei dichotomen Daten zu schätzen, ist die cosinus-pi-Formel oder die sogenannte tetrachorische Korrelation (s. Guilford 1965, S. 326 ff.). Sie setzt allerdings voraus, daß die zu korrelierenden Variablen normalverteilt und linear aufeinander bezogen sind, wenn sie in nichtdichotomisierter Form erfaßt werden. Zu beachten ist, daß die phi-Formel kleinere Werte als die cosinus-pi-Formel liefert.

97) Eine faktorenanalytische Auswertung der Ökometrix-Daten wurde aus zwei Gründen außer acht gelassen. Ein Grund war, daß die Art der Ökometrix-Items (Ja/Nein-Antwort-Alternativen) nur Korrelationsschätzungen zuläßt (eine Faktorenanalyse, so kann etwas verkürzt gesagt werden, faßt interkorrelierende Variablen in wenigen Supervariablen = Faktoren zusammen), diese Schätzungen sind aber nur bei bestimmten Antwortverteilungen einigermaßen zuverlässig (s. o.), so daß eine nicht gerade geringer Teil der Ökometrix-Items nicht in die Faktorenanalyse hätte einbezogen werden können. Dann ist bei einer (immer noch) so beträchtlichen Anzahl von Variablen, wie sie Ökometrix-Items darstellen, zu erwarten, daß die Faktorenanalyse viele sog. Fehlerfaktoren erbringen würde, d. h. Faktoren, die relativ wenig Varianz aufklären und deshalb als nicht zu verlässig betrachtet werden. Mit diesen Fehlerfaktoren wären aber wieder eine ganze Reihe von - in Hinsicht

um eine Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode mit iterativer Kommunalitätenschätzung und anschließender Varimax-Rotation auf Einfachstruktur. Das verwendete Programm läßt es zu, die Rotationen mit unterschiedlich vielen extrahierten Faktoren durchzuführen. Der praktische Zweck dieser faktoriellen Extraktionen und Rotationen ist hier die möglichst eindeutige Identifizierung von interkorrelierenden Itemgruppen. Die Anzahl der varianzstarken Faktoren wurde in Anlehnung an die Forderungen von Schnell und Gebhardt (1969, S. 68) über folgende Kriterien geschätzt: (1) Der Sprung zwischen dem k-ten (d. h. noch akzeptierten) und (k+1)-ten Eigenwert sollte möglichst groß sein. Ein Eigenwert gibt die von einem Faktor aufgeklärte Varianz an. (2) Nach der Varimax-Rotation sollten alle Faktoren möglichst drei große Ladungen haben. Eine Ladung wird als groß betrachtet, wenn $a_{ij} \geq 0{,}40$. (3) Die akzeptierten Faktoren sollten im wesentlichen auch bei den meisten Rotationen mit mehr oder weniger als k Faktoren wieder auftreten. Die Abweichungen von den Idealforderungen von Schnell und Gebhardt bei der Bestimmung dieser Kriterien ergaben sich aus praktischen

---

noch 97)
auf unsere Fragestellungen aber vielleicht gerade sehr bedeutsamen - Items unter den Tisch gefallen. Schließlich führt der globalisierende und nivellierende Charakter der Ergebnisse von Faktorenanalysen, der um so stärker ausgeprägt ist, je mehr Variablen von den Faktoren "vereinnahmt" werden, vom konkreten Inhalt der Items weg (s. Kritik am Syracuse-Approach, Abschnitt 2.4.1). Die Sozio-Differential-Items aber können als Intervalldaten behandelt und damit über die viel präzisere Produkt-Moment-Formel korreliert werden. Ihre Anzahl ist außerdem so überschaubar, daß das einzelne Item ohne großen Aufwand in seinem faktoriellen Zusammenhang und in seinen faktorenanalytisch nicht beleuchteten Zusammenhängen interpretiert werden kann, so daß hier ein Konkretionsverlust nicht befürchtet zu werden braucht.

Erwägungen. So hat die Faktorenanalyse etwa gezeigt, daß keine Extraktion der Forderung genügt, nach der Varimax-Rotation sollten alle Faktoren zwei Ladungen um 0,60 bis 0,80 aufweisen, wie es Schnell und Gebhardt fordern.

Es zeigte sich aber, daß sehr wohl Faktorenstrukturen ausfindig gemacht werden können, bei denen jeder Faktor mehrere Ladungen größer oder gleich 0,40 aufweisen kann. Nach der Empfehlung von Pawlik (1968, S. 266) kann aber eine Variable bereits als Markiervariable des Faktors betrachtet werden, auf dem sie um 0,50 lädt. Deshalb schien es gerechtfertigt, das von den Programmverfassern aufgestellte Kriterium entsprechend zu modifizieren.

Um festzustellen, wie ähnlich (bzw. unterschiedlich) die verschiedenen Merkmalsbilder über alle Items sind, wurden zwei Maße berechnet. Das ist einmal das Q-Maß nach Hofstätter (1968), das den korrelativen Zusammenhang zwischen zwei Profilen angibt. Als Korrelationsmaß berücksichtigt es nicht das Niveau der Profile, sondern nur ihre Form, d. h. die relativen Abweichungen vom jeweiligen Profilmittelwert. Das Niveau der Profile geht mit ein, wenn man die durchschnittlichen quadrierten Differenzen zwischen den Skalenwerten von zwei Sozio-Differentialen über alle Items und Personen berechnet (vgl. Cronbach & Gleser 1953).

Der detaillierte Vergleich der Bilder zwischen den verschiedenen Gruppen erfolgte nach der Methode der Abweichungsprofile (Schreiner 1972). Diese Methode geht davon aus, eine Stichprobe zu fingieren, die in ihrer mittleren Beurteilungstendenz neutral ist, d. h. deren arithmetisches Mittel immer auf dem absoluten Skalenmittelpunkt liegt, und die immer die Streuung - gemessen als Standardabweichung - der Stichprobe hat, mit der sie gerade verglichen wird. Der Vergleich zwischen den Werten dieser fingierten neutralen Stichprobe und den der beobachteten Stichprobe erfolgt dann auf dem üblichen Wege über die Berechnung des Standard-

fehlers von Mittelwertdifferenzen. Die aus dieser Berechnung resultierenden z-Werte, hier als Abweichungswerte betitelt, können dann in ein Profilschema eingetragen werden. Dann können die Abweichungsprofile, d. s. die Profile der Abweichungswerte, miteinander verglichen werden; d. h. es interessiert primär festzustellen, wann ein Abweichungswert die konventionellen Signifikanzgrenzen überschreitet, der andere Abweichungswert aber innerhalb der Signifikanzgrenzen bleibt. Überschreiten beide zu vergleichende Werte die Signifikanzgrenzen in einer bestimmten Richtung, kann zusätzlich die Größe der Differenz zwischen beiden Abweichungswerten in Betracht gezogen werden.

Es muß noch hinzugefügt werden, daß die Rechenprogramme - mit Ausnahme von PAFA (s. o.) - von Jörg Schlömerkemper und Eick Dreher erstellt wurden. Die Rechnungen selbst wurden zum größten Teil über die elektronischen Anlagen der Gesellschaft für Wissenschaftliche Datenverarbeitung in Göttingen (UNIVAC 1108) und des Deutschen Rechenzentrums in Darmstadt (IBM 7094) ausgeführt.

3.7 Das invariante perzipierte Schulklima in der Halepaghenschule (N = 281)[98]

Bevor wir uns das invariante perzipierte Schulklima in der Halepaghenschule en détail anschauen, scheint es sinnvoll, die Antwortverteilung auf folgende Frage des Sozio-Quest zu betrachten:

"Wenn Sie die Möglichkeit hätten, auf ein anderes Gymnasium zu gehen, würden Sie das tun?"

(1) ja
(2) nein

Es läßt sich folgende prozentuale Antwortverteilung berechnen:

	ja	nein	keine Antwort	N
Mittelstufe	12	88	0	197
Klassenstufe 11	4	94	1	69
Prima	14	84	2	86

Der weitaus größte Teil der Schüler auf allen Klassenstufen würde also nicht auf ein anderes Gymnasium wechseln wollen, wenn die Möglichkeit dazu gegeben wäre. Diese hohe allgemeine Wertschätzung der eigenen Schule relativ zu anderen Schulen darf über den im folgenden zu berichtenden Details des Schulklimas nicht vergessen werden.

137 Items des Ökometrix / Form Ist werden von mehr als 75 % bzw. weniger als 25 % der Schüler der Klassenstufen 9 bis 13 als für das Schulklima der

---

98) An dieser Stelle - unter der Kapitelüberschrift - wird hier und bei den folgenden Abschnitten die Anzahl der Probanden indiziert, deren Angaben den in dem betreffenden Kapitel ausgeführten Interpretationen zugrundeliegen (s. Abschnitt 3.5). Bei Gruppenvergleichen werden die Größen beider Gruppen (N_1, N_2) in der Reihenfolge aufgeführt, in der sie im Titel erscheinen.

Halepaghenschule kennzeichnend betrachtet.

Aus den so bestimmten Übereinstimmungen bzw. Ablehnungen der Statements des Ökometrix läßt sich folgendes Bild des invarianten perzipierten Schulklimas[99] an der Halepaghenschule entwerfen:

Nach den Beschreibungen der Schüler ist die Demokratisierung des Schullebens an der Halepaghenschule ziemlich weit fortgeschritten. Übereinstimmend sind die Schüler der Meinung, daß sie an dieser Schule nicht nur mitreden und Klagen zum Ausdruck bringen, sondern tatsächlich mitbestimmen dürfen. Entsprechend werden Einstellung und Engagement der Schüler selbst eingeschätzt: Die Schüler nehmen Anordnungen und Entscheidungen der Lehrer und der Schulleitung nicht kritiklos hin, sondern versuchen ernsthaft,eine Änderung herbeizuführen; viele Schüler machen sich Gedanken darüber, wie man den Unterricht verbessern könnte und unterstützen ihre Mitschüler, wenn diese die Unterrichtsmethoden kritisieren; die Schüler, die die Interessen der Schülerschaft in den Ausschüssen vertreten und Schülerpolitik machen, genießen das Vertrauen ihrer Mitschüler. Die Zeiten (wenn unterstellt werden darf, daß sie auch einmal an der Halepaghenschule existierten), wo Schüler gegen die Lehrer nur heimlich zu "motzen" und nicht offen zu opponieren wagten, sind an der Halepaghenschule anscheinend vorbei, - es wird sogar übereinstimmend festgestellt, daß manche Schüler in der Diskussion mit Lehrern immer das letzte Wort haben müssen. Titel und Rang beeindrucken die Schüler offensichtlich kaum mehr,und in ihren Flugblättern und sonstigen Veröffentlichungen scheuen sie

---

99) Die so bestimmte Operationalisierung des invarianten Schulklimas schließt nicht aus, daß zwischen einzelnen Schülergruppen noch signifikante Differenzen in der Beschreibung des Schulklimas bestehen. Es ist jedoch bei den gegebenen Freiheitsgraden unwahrscheinlich, daß diese Differenzen groß werden.

nicht davor zurück, auch hochgestellte Personen kritisch unter die Lupe zu nehmen. Es mag allerdings sein, daß diese 'antiautoritäre' Selbsteinschätzung der Schülerschaft stark auf den Erfahrungen basiert, die im 'Kampf um das Buxtehuder Modell' gemacht wurden, - also nicht zuletzt der Erfahrung der Solidarität, als Lehrer und Schüler gemeinsam gegen den neuen Schulleiter opponierten (s. dazu Abschnitt 3.2.1.1).

Wird 'Schülerpolitik' nun aber wirklich als Angelegenheit aller Schüler betrachtet oder nur als privilegiertes Unternehmen einer bestimmten Schülergruppe? Zwar berichtet man, daß wichtigere Entscheidungen von den Schülern vorher ausführlich diskutiert werden und daß es häufiger zu gemeinsamen Protesten und Aufläufen der Schüler kommt (Affäre um die Neubesetzung der Schulleiterstelle!), aber man ist doch einhellig der Meinung, daß es an der Schule eine Gruppe von Schülern gibt, die die eigentlichen aktiven sind und das Schulleben beherrschen.

Der Unterricht wird widersprüchlich beurteilt. Auf der einen Seite stellt man übereinstimmend fest, daß der Unterricht in vielen Fächern langweilig und eintönig ist, aber man gesteht auf der anderen Seite ebenso einhellig zu, daß die Lehrer in den meisten Fächern den Stoff gut zu gliedern und zu erläutern verstehen; daß sie sich bemühen, an die Grundlagen ihres Faches heranzuführen; daß sie die Schüler im Unterricht anregen, Fragen zu stellen. Offensichtlich ist also die geringe Attraktivität des Unterrichts in vielen Fächern - im Erleben der Schüler - nicht auf das didaktische Unvermögen der Lehrer zurückzuführen, sondern auf die Unterrichtsmaterie selbst. Das Bemühen der Lehrer aus den geisteswissenschaftlichen wie aus den naturwissenschaftlichen Fächern, in ihrem Fach kompetent und auf dem Stand der Forschung zu bleiben, wird relativ hoch eingeschätzt. Auch wird zwischen den Lehrern eine gute Kooperation in fachlichen Fragen wahrgenommen.

Was die Unterrichtsdisziplin angeht, so werden die Lehrer offensichtlich nicht allzu pedantisch erlebt, zumindest machen sie anscheinend nicht viel Aufhebens davon, wenn ein Schüler zum Unterricht zu spät kommt.

An der Notengebung der Lehrer wird zwar übereinstimmend kritisiert, daß sich verschiedene Lehrer an unterschiedlichen Maßstäben orientieren, ansonsten weiß man allerdings auch einiges Positive zu berichten: So kann eine gut durchdachte schriftliche Arbeit mit "sehr gut" beurteilt werden, auch wenn die darin bezogene Stellungnahme der des Lehrers widerspricht; in den Zensurendiskussionen lassen sich die Lehrer manchmal davon überzeugen, daß von den Schülern vorgeschlagene Zensuren gerechter sind. Zur Praxis der Leistungsbeurteilung ist noch zu berichten, daß es an der Halepaghenschule Usus ist, daß Noten von Klassenarbeiten, Klausuren, mündlichen Prüfungen etc. der ganzen Klasse bekanntgegeben werden, und daß Eltern manchmal auch zwischendurch über den Leistungsstand ihrer Tochter oder ihres Sohnes informiert werden.

Allzu großen Leistungsdruck scheinen die Lehrer nicht auf die Schüler auszuüben. Zumindest findet das Statement "Die Lehrer treiben die Schüler wirklich bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit" bei nur wenigen Schülern Zustimmung. Allerdings erwarten die Lehrer von den Schülern viel selbständige Arbeit,und in den meisten Fächern ist für die Schüler gründliche Vorbereitung nötig. Auch muß man im Unterricht ständig damit rechnen, aufgerufen zu werden. Dabei legen die Lehrer Wert auf sorgfältiges folgerichtiges Denken, Gedankensprünge lehnen sie ab. Nach dem Bericht der überwiegenden Mehrheit der Schüler (81 %) kann man von den Lehrern der Halepaghenschule nicht sagen, daß sie nur die guten Schüler fördern und die schwachen links liegen lassen würden. Es bleibt noch hinzuzufügen, daß die Lehrer an der Halepaghenschule, so wie es die Schüler wahrnehmen, Leistungssport höher

bewerten als Kunstsport (Gymnastik, Tanz) und daß sie die Wichtigkeit einer umfassenden Allgemeinbildung betonen.

Das Lernverhalten der Schüler selbst, zumindest so wie es sich im Ökometrix widerspiegelt, kann kaum als leistungsmotiviert beurteilt werden. So streben die meisten Schüler zwar ganz schön nach guten Noten, und einige werden als ausgesprochene 'Streber' erlebt, aber fast alle Schüler ziehen Unterricht vor, der ihnen keine Anstrengungen abverlangt, und davon, daß sie sehr viel von sich verlangen oder sich oft bis zur völligen Erschöpfung anstrengen, kann offensichtlich nicht die Rede sein. Das Gros der Schüler scheint den alten Paukstil auszuüben: erst, wenn die Zeugnisse vor der Tür stehen, wird gearbeitet! Intrinsische Motivation scheint dagegen im Spielverhalten der Schüler vorzuherrschen. Jedenfalls wird dem Statement "Man spielt hier nur, um zu gewinnen, nicht wegen der Freude am Spiel" kaum zugestimmt, und es wird berichtet, daß viele Schüler Schach und andere anspruchsvolle Spiele mögen. Es wird ebenfalls berichtet, daß die Schüler öfter darüber nachzudenken pflegen, was sie nach Abschluß ihrer Schulzeit unternehmen werden.

Die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern an der Halepaghenschule, wie sie durch den Ökometrix widergespiegelt werden, können - insgesamt gesehen - als "korrekt" und sachlich, aber wenig intim gekennzeichnet werden: Schüler duzen Lehrer praktisch nie und verkehren auch kaum bei ihnen zu Hause; es kommt anscheinend kaum vor, daß Lehrer Schüler in kleineren finanziellen Notlagen unterstützen oder kostenlos Nachhilfeunterricht erteilen; die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern beschränkt sich auf die Unterrichtszeit; Lehrer lassen Schüler nur selten warten, wenn sie mit ihnen verabredet sind. In diese Atmosphäre der Sachlichkeit und Distanzierung paßt denn auch, daß das Lehrerzimmer (sowie die Lehrertoilette, die Lehrerküche und der Aufenthaltsraum der

Lehrer) an der Halepaghenschule - wie an den üblichen Gymnasien - für die Schüler als Orte praktisch tabu sind. Allerdings läßt sich das Lehrer - Schüler - Verhältnis nicht nur durch Sachlichkeit und Distanzierung kennzeichnen. Das Gros der Schüler meint, daß die Lehrer an der Halepaghenschule ein Auge zudrücken, wenn Schüler einmal über die Stränge schlagen, und die meisten Lehrer werden als mit Humor begabt gesehen. Auch gilt für die Schüler und Lehrer der Halepaghenschule offensichtlich nicht, daß sie grußlos aneinander vorbeigehen, wenn sie sich außerhalb der Schule begegnen. Daß daneben auch konstatiert wird, daß einige Lehrer zu Wutanfällen neigen, braucht sicherlich nicht zu verwundern. Ist ein Lehrer bei den Schülern unbeliebt, so lassen sie ihn anscheinend auch nicht im unklaren darüber.

Haben die Lehrer neben dem Leistungsbereich noch andere spezielle Verhaltenserwartungen? So wie es die Schüler wahrnehmen, achten die Lehrer insbesondere auf gute Umgangsformen und eine ausgeglichene und überlegene Haltung der Schüler. Neben diesen mehr konventionalistischen Verhaltenserwartungen schätzen es die Lehrer aber anscheinend auch, wenn ein Schüler selbständig zu denken vermag und Mut hat, vom üblichen abzuweichen.

Das Verhältnis der Lehrer untereinander ist aus der Sicht der Schüler als freundschaftlich zu kennzeichnen: Viele Lehrer duzen sich und sind untereinander befreundet. Diese Kennzeichnung schließt allerdings nicht aus, daß es auch im Kollegium der Halepaghenschule Cliquen gibt, die sich wenig freundlich gegenüberstehen. Da der Ökometrix leider kein entsprechendes Statement enthält, soll hier hinzugefügt werden, daß sich nach unserer direkten und indirekten Erfahrung durchaus nicht alle Lehrer an der Halepaghenschule wohlgesonnen sind und daß es Lehrer-Cliquen gibt, die sich gerade in ihrer Einstellung zum Buxtehuder Modell unterscheiden. Ob das allerdings

auch von den Schülern wahrgenommen wird, bleibt dahingestellt. Die berichtete zwischenmenschliche Distanz zwischen Lehrern und Schülern läßt eher vermuten, daß das Gros der Schüler wenig Einblick in die Gruppendynamik des Kollegiums hat.

Wie sieht der familiäre Hintergrund der Schüler aus und wie macht er sich schulklimatisch bemerkbar? Wie wir in Abschnitt 3.2.1 gesehen haben, sind die Schüler an der Halepaghenschule überwiegend protestantisch, kommen aus städtischen und aus ländlichen Gegenden und stammen, vom sozio-ökonomischen Status ihrer Eltern her gesehen, aus recht unterschiedlichem Milieu.Das wird von den Schülern auch wahrgenommen. Die Frage, die sich aufdrängt, ist, ob die Schüler aus den unteren sozialen Schichten bei ihren Mitschülern oder/und Lehrern mit Vorurteilen und Ablehnung rechnen müssen. Die überwiegende Mehrheit der Schüler ist nicht dieser Ansicht. Zwar wird das Statement "Kein Lehrer zieht hier einen Schüler dem anderen vor, alle werden gleich behandelt" für die Halepaghenschule als nicht zutreffend beurteilt, aber Schichtzugehörigkeit dürfte aus der Sicht der Schüler kaum für die ungleiche Behandlung verantwortlich sein. Auch meinen die Schüler, daß ein Schüler, dessen Eltern nicht so gut gestellt sind, von seinen Mitschülern nicht hochnäsig behandelt wird. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß immerhin 14 % (Mittelstufe) bzw. 16 % (Oberstufe) der befragten Schüler eine andere Meinung haben.

Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen an der Halepaghenschule ist offenbar sehr harmonisch. Immerhin sind 95 % der befragten Schüler der Meinung, daß sich Jungen und Mädchen an dieser Schule im allgemeinen gut verstehen. Es wird außerdem berichtet, daß es an der Schule eine Anzahl von festen Pärchen gibt und daß Jungen und Mädchen dieser Schule oft miteinander ausgehen. In dieses Bild paßt, daß Miniröcke, enganliegende Hosen und andere Kleidung mit sex appeal von Schülerinnen und Schülern bevorzugt getragen werden

(s. aber auch Abschnitt 3.8.1).

Zum Verhältnis zwischen jüngeren und älteren Schülern liefert der Ökometrix nicht allzu viele Informationen. Erwartungsgemäß wird von den Schülern konstatiert, daß sich die jüngeren Schüler beträchtlich weniger erlauben dürfen als die älteren. Allerdings scheint der größere Freiheitsraum, den man den Primanern zugesteht, nicht mit einem allzu stark entwickelten "Primanerkult" einherzugehen. Darauf weist zumindest hin, daß das Statement "Die Lehrer fordern die jüngeren Schüler auf, sich den älteren unterzuordnen" von der überwiegenden Mehrzahl als nicht zutreffend beurteilt wird.

Besonders kennzeichnend für das Wertklima an der Halepaghenschule ist die geringe Ausprägung von Frömmigkeit und Religiosität bei Lehrern wie Schülern.[100] So ist nur 1 % (!) der Schüler der Meinung, daß Frömmigkeit und Religiosität von den Mitschülern hoch geachtet werden,und nur 6 % der Schüler beurteilen ihre Lehrer als ausgesprochen religiös. Auch wird von den Schülern verneint, daß ihre Mitschüler regelmäßig zum Gottesdienst gehen. Weder von der Seite der Lehrer noch von der Seite der Schüler aus wird ein Druck ausgeübt, den Religionsunterricht zu besuchen. Um voreiligen Schlußfolgerungen zu begegnen, muß an dieser Stelle erwähnt werden, daß der frühere Schulleiter und Gründer

---

100) Dieses Ergebnis steht in besonderem Kontrast zu den Überlegungen einiger Sozialisationstheoretiker, die den Jugendlichen als besonders empfänglich für religiöse Inhalte und Ideale einschätzen. So schreibt Campbell (1969, S. 852): "Religious belief systems provide definitions of the nature of man, of desirable relations between men, and when accepted, satisfy the personal quest for identity, security, and purpose - issues that loom large in the adolescent experience." Auf der anderen Seite bemerkt er allerdings auch: "Religious beliefs and organizations are not ... so readily identified with wishes for freedom and autonomy, nor with hedonistic pursuits...".

des Buxtehuder Modells nach Berichten von einigen Lehrern dezidiert unreligiös gewesen sein soll und entsprechende Einstellungen bei Lehrern und Schülern ermutigt haben soll.

Aber Religion scheint bei der Buxtehuder Jugend generell eine geringe Rolle zu spielen. In einer neueren vergleichenden Impressionsstudie über die Jugend von Buxtehude und Bad Tölz heißt es so: "In Buxtehude ist Gott anscheinend tot" (Behr 1972, S. 10), während "Gott" für viele Tölzer Jugendliche noch als "Rettungsanker" dienen soll.

Mit dieser geringen Ausprägung von Frömmigkeit und Religiosität hängt vielleicht zusammen, daß das Statement "Sammlungen für das Rote Kreuz, die Flüchtlingshilfe, Caritas oder Innere Mission werden von den Schülern durchgeführt, ohne daß sie besonders gebeten werden müssen" von fast allen Schülern als nicht zutreffend beurteilt wird.

Zum Verhältnis der Schüler zur Kunst ist zu bemerken, daß die Schule selbst offensichtlich kaum Anregungen zu bieten hat: Für die meisten Schüler sind Musik und Malerei Fächer, in denen sie sich ausruhen und erholen, die Schülerbücherei enthält anscheinend kaum Bildbände und Schallplatten, die von den Schülern gern ausgeliehen werden; Konzerte und Kunstausstellungen - in und außerhalb der Schule - finden kaum Anklang bei den Schülern. Das mag daran liegen, daß das Kunstangebot der Schule nicht modern genug ist. Das könnte daraus geschlossen werden, daß das Statement "Moderne abstrakte Musik und Malerei finden bei den Schülern wenig Anklang" ebenso wenig Zustimmung findet wie das Statement "Klassische Musik ist bei den Schülern beliebter als Beat".

Die schulklimatische "press", sich mit politischen und gesellschaftlichen Problemen zu beschäftigen, dürfte dahingegen etwas stärker ausgeprägt sein. Dafür spricht zumindest, daß die Statements

71. Viele Schüler hier entwickeln Verantwortungsgefühl gegenüber dem gegenwärtigen gesellschaft-

lichen und politischen Leben.

360. Viele Schüler hier lesen regelmäßig eine Tageszeitung.

251. Einige Lehrer aus dieser Schule spielen eine Rolle in der Politik des Landes oder der Gemeinde.

von den meisten Schülern als zutreffend gekennzeichnet wurden.

Es bleibt zu berichten, daß die innerschulische materielle Umwelt von den Schülern im allgemeinen positiv beurteilt wird: Die Architektur und Geländegestaltung der Schule ist klar und übersichtlich; die Farben der Klassenräume sind hell und freundlich; die Unterrichtsräume wie die zur Schule gehörenden Gebäude und Anlagen sind immer sauber und gepflegt; die Räumlichkeiten an der Schule eignen sich gut für größere festliche Veranstaltungen, Vorträge, Theateraufführungen oder ähnliches. Es wird lediglich beklagt, daß es an der Schule zu wenige Unterrichtsräume gibt.

Außerdem kennzeichnen noch folgende Statements, die schwer übergreifenden Gesichtspunkten klar zugeordnet werden können, das objektive Schulklima an der Halepaghenschule:

72. Die Schüler schätzen es sehr, wenn Lehrer vorurteilslos und objektiv sind. (ja)

76. Es finden hier regelmäßig Feueralarmübungen statt. (nein)

103. Viele Schüler beschäftigen sich mit Themen und Gebieten, die im Unterricht nicht berührt werden. (ja)

108. "Aufruhr" in der Klasse, Schwammschlachten und ähnliches sind hier undenkbar. (nein)

117. Die Schüler hier fühlen sich im alltäglichen Trott wohl, Abwechslung interessiert sie nicht. (nein)

126. Viele Schüler reisen in den Ferien in andere Länder. (ja)

134. Im Lehrkörper gibt es einige umstrittene Leute. (ja)

180. Die meisten Schüler hier sprechen lieber über Filme, politische oder sonstige aktuelle Ereignisse als über Philosophie, Lyrik oder Mathematik. (ja)

222. Die Schüler hier haben ihre Launen und Mucken. (ja)

224. Es werden regelmäßig öffentliche Diskussionen veranstaltet, an denen Lehrer und Schüler teilnehmen. (nein)

261. Diese Schule ist für ihr freizügiges Klima bekannt. (ja)

279. Ein umstrittener Redner ruft immer bewegte Diskussionen bei den Schülern hervor. (ja)

288. Die Schüler folgen häufig Eingebungen des Augenblicks. (ja)

289. Den Lehrern gefällt es so gut an der Schule, daß sie in Freistunden und auch nach dem Unterricht noch im Schulgebäude bleiben. (nein)

Wie diese Aufstellung zeigt, sind die inhaltsanalytisch nicht integrierbaren Items nicht sehr zahlreich. Die Frage, ob sich mit einem solchen Ansatz ein kategoriell in sich stimmiges "Schulklima" entdecken und beschreiben läßt, kann also bejaht werden.

3.8 Gruppenspezifische Unterschiede in den schulklimatischen Ist-Feststellungen (Halepaghenschule)

Im folgenden soll nun versucht werden, gruppenspezifische Subklimata in der Halepaghenschule aufzuspüren. Die Auswahl der die Gruppen bzw. Subklimata definierenden Merkmale wurde in Abschnitt 3.3 (Fragestellung 2) begründet.

3.8.1 Mittelstufenschüler versus Primaner (N_1 = 141, N_2 = 73)

Besonders interessieren die schulklimatischen Unterschiede zwischen der Mittelstufe und der Prima der Halepaghenschule, da wir hoffen dürfen, aus ihnen Hinweise für die Auswirkungen des Buxtehuder Modells entnehmen zu können. Die 11. Klassenstufe, die teilweise organisatorische Charakteristika der Mittelstufe und teilweise solche der Prima hat, soll dabei einmal unbeachtet bleiben.

Tatsächlich unterscheidet sich das perzipierte Schulklima zwischen Mittelstufe und Prima beträchtlich. Von den 395 Items der Form Ist des Ökometrix differieren nach ungerichteter Hypothesenüberprüfung 149 signifikant, davon allein 67 auf dem 1 %-Niveau!

Wie sehen die Unterschiede inhaltlich aus? Die Unterschiede sollen hier zunächst einmal von der explorativen Fragestellung her inhaltsanalytisch interpretiert werden. Die hypothesenbezogene Interpretation schließt sich dann an.

Der größte Teil der signifikant differierenden Items bezieht sich direkt oder indirekt auf das Verhältnis Schüler - Lehrer. Diese Items sind mit der Angabe des Signifikanzniveaus in Tabelle 6 zusammengestellt. Nach dieser Zusammenstellung ist es unmittelbar einsichtig, daß das Verhältnis zwischen Schülern

und Lehrern in der Prima wesentlich besser ist. Zunächst ist es auffällig, daß das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in der Prima viel an Formalität und säuberlich getrennter Rollendefinition verloren zu haben scheint: die Primaner berichten mehr informelle, kameradschaftliche Kontakte zu den Lehrern und haben offensichtlich auch mehr Einsicht in die Beziehungen der Lehrer untereinander (Statement-Gruppierung A). Das erklärt vielleicht auch, daß manche Lehrer im Prima-Unterricht auf Fragen reagieren, als würden sie persönlich angegriffen. Die Primaner können sich auch mehr (wenn auch weniger als die Hälfte der Primaner diesem Statement zustimmen) vorstellen, daß sich in der Halepaghenschule einmal Lehrer mit Schülern gegen andere Lehrer verbünden. Den Schülern der Mittelstufe gegenüber identifizieren sich die Lehrer auch mehr mit der Schulordnung (Statement-Gruppierung B) und legen überhaupt mehr Wert auf die Einhaltung konventioneller Verhaltensregeln (Statement-Gruppierung D).

Tabelle 6
Ökometrix / Form Ist: Unterschiede zwischen Schülern der Mittelstufe und Primanern der Halepaghenschule in der Beschreibung ihrer Lehrer und ihres Verhältnisses zu den Lehrern

		% Zustimmungen		
		Mittelstufe	Prima	Signifikanz 101)
A 362.	Es kommt häufiger vor, daß Lehrer Schüler zu sich nach Hause einladen.	12	51	++
199.	Schüler und Lehrer kommen öfters außerhalb der Schule ungezwungen zusammen.	26	43	+

101) In dieser Spalte ist durch Sternchen angegeben, auf welchem Niveau die Differenz signifikant ist: + heißt auf dem 5 %-Niveau signifikant, ++ auf dem 1 %-Niveau.

		Mittelstufe	Prima	Signifikanz
181.	Die Lehrer sind ungehalten, wenn sie von Schülern außerhalb des Unterrichts angesprochen werden.	39	12	++
154.	Die Schüler bekommen die Lehrer außerhalb des Unterrichts fast nie zu Gesicht.	58	40	+
292.	Die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern beschränkt sich auf die Unterrichtszeit.	86	53	++
219.	Die Lehrer sind für Schüler außerhalb des Unterrichts nur schwer erreichbar.	70	44	++
94.	Die Lehrer haben anscheinend wenig Zeit, sich mit Schülern zu unterhalten.	69	38	++
281.	Die Lehrer hier äußern ziemlich selten persönliche Überzeugungen.	46	30	+
316.	Die Lehrer unterscheiden sich in ihren Meinungen und Überzeugungen kaum.	40	16	++
347.	Es kommt vor, daß Lehrer im Gespräch mit Schülern abfällige Bemerkungen über Kollegen fallen.	28	56	++
349.	Die jüngeren Lehrer verhalten sich gegenüber ihren älteren Kollegen ehrerbietig.	38	11	++
179.	Die Mehrzahl der Lehrer ist an den Problemen der Schüler nicht interessiert.	67	33	++
B 70.	Die Lehrer fordern die Schüler auf, Verstöße gegen Anordnungen oder Verbote zu melden.	45	11	++
81.	Die meisten Lehrer handhaben Anordnungen großzügig und reagieren auf Übertretungen mit Verständnis und Toleranz.	56	77	++

		Mittel-stufe	Prima	Signi-fikanz
C 335.	Daß sich hier einmal Lehrer zusammen mit Schülern gegen andere Lehrer "verbünden", ist undenkbar.	59	21	++
171.	Manche Lehrer reagieren auf Fragen im Unterricht, als ob sie persönlich angegriffen würden.	66	84	+
D 265.	Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, müssen die Schüler aufstehen.	90	8	++
229.	Die Lehrer hier legen Wert auf gute Umgangsformen und Manieren der Schüler.	87	64	++
130.	Die Lehrer hier erwarten, daß Titel und Stellung von den Schülern respektiert werden.	44	25	++
E 211.	Auf Klagen und Beschwerden der Schüler reagieren die Lehrer hier mit nur wenig Verständnis.	48	23	++
41.	Die Lehrer bilden sich etwas darauf ein, den Schülern gegenüber unnachgiebig zu sein.	52	14	++
151.	Niemand erwartet von einem Schüler, daß er schweigend leidet, wenn sich bestimmte Maßnahmen sehr ungünstig für ihn auswirken.	61	84	++
F 400.	Schüler greifen Lehrer selten offen an; sie motzen nur versteckt und lachen heimlich über ihre Lehrer.	66	38	++
155.	Gelegentlich hecken Schüler Streiche gegen Lehrer aus.	91	49	++
G 388.	Manche Lehrer werden ab und zu handgreiflich.	38	19	++
230.	Einige Lehrer neigen zu Wutanfällen.	88	73	++

		Mittelstufe	Prima	Signifikanz
291.	Viele Lehrer sind launisch und unberechenbar.	77	44	++
H 175.	Viele Lehrer können sich nur behaupten, weil sie immer wieder mit harten Strafen drohen.	61	34	++
I 306.	Schüler finden bei den Lehrern auch dann ein offenes Ohr, wenn sie ungewöhnliche und abweichende Meinungen äußern.	62	81	++
149.	Die Lehrer schätzen es, wenn ein Schüler selbständig zu denken vermag und Mut hat, vom Üblichen abzuweichen.	80	92	+
8.	Die Lehrer bemühen sich häufig, unter ihren Schülern eine Diskussion zu entfachen, - je lebhafter, desto besser.	56	78	++
141.	Eine gut durchdachte schriftliche Arbeit kann mit "1" beurteilt werden, obwohl die darin geäußerte Stellungnahme der des Lehrers widerspricht.	68	85	+
1.	Die Lehrer begrüßen es, wenn Schüler ihre Unterrichtsmethoden kritisieren.	44	65	++
J 275.	Die Lehrer haben gegenüber Schülern, deren Eltern nicht so gut gestellt sind, Vorurteile.	21	6	++
387.	Mädchen werden von den Lehrern im allgemeinen bevorzugt.	45	23	++
K 321.	Die Lehrer halten die Schüler öfters dazu an, vorbeugende Maßnahmen gegen Krankheiten zu treffen.	36	11	++

		Mittel-stufe	Prima	Signi-fikanz
313.	Die meisten Lehrer raten von riskanten und strapaziösen Unternehmungen wie Rennfahren oder Streckenschwimmen ab.	45	27	+
L 193.	Die Lehrer sind mit Begeisterung bei der Sache.	43	26	+
210.	Die meisten Lehrer gehen ganz in ihrem Fach auf.	66	23	++
389.	Einige Lehrer sind dem Stoff nicht gewachsen.	50	70	++
M 289.	Den Lehrern gefällt es so gut an der Schule, daß sie in Freistunden und auch nach dem Unterricht noch im Schulgebäude bleiben.	21	10	+
N 272.	In den meisten Fächern werden sehr hohe Ansprüche gestellt.	53	34	+
283.	Die Lehrer treiben die Schüler wirklich bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit.	29	6	++
198.	Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht.	47	25	++
32.	Im Unterricht werden keine allzu hohen Anforderungen gestellt.	46	65	+
62.	In den meisten Fächern ist für die Schüler gründliche Arbeit und Vorbereitung nötig.	85	71	+
247.	Es ist schwierig, sich auf Klassenarbeiten oder Prüfungen vorzubereiten, da man als Schüler vorher meist nicht weiß, was von einem verlangt wird.	65	40	++

		Mittel-stufe	Prima	Signi-fikanz
325.	Die Lehrer hier scheinen nur an Noten und Zeugnisse zu denken, alles andere ist ihnen zweitrangig.	45	22	++
343.	Viele Lehrer hier gebrauchen im Unterricht ohne weitere Erläuterung Fremdwörter, die von den meisten Schülern nicht verstanden werden.	57	22	++
123.	Bei den meisten Lehrern muß man ständig damit rechnen, aufgerufen zu werden.	89	60	++
84.	In vielen Fächern bewegt man sich in geistigen Höhen, statt sich mit Konkretem und Prüfbarem zu beschäftigen.	50	33	+
100.	Die Lehrer hier scheinen nur an Noten und Zeugnisse zu denken, alles andere ist ihnen zweitrangig.	42	19	++
183.	Einigen Lehrern scheint es ausgesprochen Spaß zu machen, den Unterricht möglichst schwierig zu gestalten.	61	22	++
243.	Die Lehrer achten regelmäßig darauf, ob die Schüler ihre Hausaufgaben sorgfältig machen.	67	21	++
354.	Im allgemeinen gibt man viele Hausaufgaben auf.	67	27	++
42.	In den letzten Wochen vor den Zeugnissen sind die meisten Schüler sehr aufgeregt und nervös.	78	47	++
102.	Vor Ferienbeginn herrscht viel Aufregung und Unruhe unter den Schülern.	75	59	+
0 217.	Die meisten Schüler teilen ihre Zeit systematisch in Arbeit und Erholung auf.	48	19	++

	Mittel-stufe	Prima	Signi-fikanz
182. Die Schüler verlangen hier sehr viel von sich selbst.	35	12	++
242. Viele Schüler erhalten Nachhilfeunterricht.	79	66	+

Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in der Mittelstufe ist auch durch mehr - latente und manifeste - Feindseligkeit gekennzeichnet (Statement-Gruppierungen E bis H). Zu dieser ganzen Beziehungsfigur paßt gut, daß die Lehrer in der Prima offener für Kritik von Seiten der Schüler zu sein scheinen und offenbar überhaupt mehr selbständiges Denken und Handeln der Schüler dulden und sogar fördern (Statement-Gruppierung I). Dazu paßt auch, daß den Lehrern von den Mittelstufenschülern mehr Vorurteile und Voreingenommenheiten zugeschrieben werden (Statement-Gruppierung J), obgleich auch hier betont werden muß, daß es sich, absolut gesehen, jeweils um eine Minderheit handelt, die dem entsprechenden Statement zustimmt. Auch in der Mittelstufe meinen nur knapp 21 % der Schüler, daß die Lehrer gegenüber Schülern, deren Eltern nicht so gut gestellt sind, Vorurteile hätten; oder, muß man sagen, es sind immerhin 21 % der Mittelstufenschüler?

Das weniger informelle, distanziertere und auch hostilere Verhältnis der Lehrer zu den Mittelstufenschülern scheint nicht auszuschließen, daß sich die Lehrer zu den Schülern dieser Stufe gleichzeitig mehr elterlich-protektiv verhalten (Statement-Gruppierung K).

Die Einstellung der Lehrer zu ihrem Fach und ihre Fachkompetenz wird von den Mittelstufenschülern positiver eingeschätzt, ebenso ihre Beziehung zur Schule (Statement-Gruppierung L und M). Da sich die Mittelstufenschüler aber mit den Lehrern kaum informell auszutauschen pflegen, kann die Einschätzung der Primaner, zumindest was die Einstellung zum Fach

angeht, als zutreffender betrachtet werden.

Vielfältig kommt zum Ausdruck, daß die Schüler der Mittelstufe unter einem stärkeren Leistungsdruck leiden (Statement-Gruppierung N).

Wie aus dem Vergleich der hier nicht mehr tabularisch fixierten Ökometrix-Daten ebenfalls ersichtlich ist, stehen die Schüler der Mittelstufe dem Unterricht inaktiver und unkritischer gegenüber: sie sprechen anscheinend weniger über den Unterrichtsstoff, wenn sie außerhalb der Unterrichtszeit zusammenkommen, sind mehr davon überzeugt, daß die Erziehung in der Halepaghenschule darauf ausgerichtet ist, zu realistischem und praxisnahem Handeln anzuleiten, glauben mehr an den Wert der Leistungsbeurteilung und beurteilen die Ausrüstung in den naturwissenschaftlichen Fächern positiver. Mehrfach kommt zum Ausdruck, daß der Unterricht von den Schülern der Mittelstufe "praktischer" eingestuft wird. Auch diese unkritische Empfängerhaltung spricht also für unsere Annahme, daß die Demokratisierung in der Prima der Halepaghenschule fortgeschrittener ist. Auch das Verhältnis zu den Lehrern ist, wie wir gesehen haben, in der Prima viel "demokratischer". Kann die Demokratisierungs-Hypothese damit als bestätigt gelten? Von den vorweg für diese Hypothese als relevant bestimmten 29 Items der Form Ist des Ökometrix zeigen 11[102] signifikante Unterschiede in die erwartete Richtung,eine signifikante Differenz zeigt in die entgegengesetzte Richtung.[103] Die Demokratisierungs-Hypothese kann also als partiell bestätigt betrachtet werden. Daß nicht mehr signifikante Unterschiede zugunsten der Demokratisierungs-Hypothese gefunden werden konnten, liegt zum einen Teil daran, daß auch bereits auf der Mittelstufe das interaktionelle Klima zwischen Lehrern und Schülern in einigen Hinsichten als demokratisch-partnerschaftlich bezeichnet werden kann (s. Abschnitt 3.7), und

---

102) Die Items: 1, 130, 131, 141, 151, 211, 233, 249, 306, 335, 400.

103) Das Item 53.

ist zum anderen - geringeren - Teil darauf zurückzuführen, daß auch in der Prima die Demokratisierung des Verhältnisses Lehrer - Schüler noch nicht perfekt ist. So meint noch ungefähr die Hälfte der Schüler in beiden Gruppen, daß die Schülervereinigungen von den Lehrern sorgfältig beobachtet würden, und es ist wohl nicht abwegig zu vermuten, daß diese "sorgfältige" Beobachtung von Kontrollbedürfnissen motiviert wird. Auch, daß die Lehrer wirklich mit und nicht nur zu den Schülern zu sprechen pflegen, wird noch von einem beträchtlichen Teil der Schüler in beiden Gruppen als nicht zutreffend beurteilt. Über ein Drittel der Schüler in beiden Gruppen ist auch nicht der Meinung, daß man die Lehrer der Halepaghenschule im allgemeinen auf ihre Fehler aufmerksam machen kann, ohne daß sie sich persönlich getroffen fühlen.

Andererseits sind die Aspekte, hinsichtlich derer sich die Demokratisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Prima als fortgeschrittener darstellt, wie im vorausgehenden bereits detailliert ausgeführt, als wesentlich zu betrachten. Hier sei nur noch einmal erwähnt, daß die Lehrer offensichtlich viel stärker bereit sind, ihren Unterricht von den Primanern kritisieren zu lassen, bei ihnen weniger auf Titel und Position zu pochen, offen ihre Klagen und Beschwerden zu akzeptieren und nicht zuletzt auch "Bündnisse" mit den Primanern gegen Kollegen einzugehen.

Tatsächlich darf also die Demokratisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Prima als substantiell stärker verwirklicht angesprochen werden als in der Mittelstufe.

Es ist nun interessant, weiter zu fragen, ob sich dieses stärker ausgeprägte demokratisch-partnerschaftliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern der Oberstufe auch im Verhältnis zwischen den älteren und jüngeren Schülern niederschlägt. Hier divergieren die Ansichten zwischen beiden Schülergruppen beträchtlich.

So meinen die Schüler der Mittelstufe in viel stärkerem Ausmaß, daß sich die älteren Schüler (Nachträgliche Gespräche mit den Schülern ergaben eindeutig, daß die in den Statements benutzten Formulierungen "ältere Schüler" bzw. "jüngere Schüler" auf die Oberstufe bzw. Mittelstufe bezogen wurden. Die Unterstufe blieb, offensichtlich aufgrund der gesamten Anlage der Untersuchungen, außer Betracht.) zu ihnen hochnäsig und anmaßend verhalten, daß sie Unterordnung verlangen, und sie geben auch häufiger an, daß man sie in Schülerveröffentlichungen nicht zu Wort kommen läßt. Die autoritätskritische Qualität solcher Veröffentlichungen wird vielleicht deshalb von den Mittelstufenschülern auch geringer eingeschätzt.

Es bleibt in diesem Zusammenhang noch zu erwähnen, daß das schulpolitische Engagement - zumindest eines Teils - der Schüler von den Primanern höher eingestuft wird. Damit kontrastiert allerdings der Fund , daß die Wahlen von Schülervertretern anscheinend weniger großes Interesse bei ihnen finden und daß die Schüler der Mittelstufe an außerunterrichtlichen geselligen Veranstaltungen der Schule (Schulabschlußfeiern, Sportfeste etc.) offensichtlich stärker interessiert sind.

Fragen wir weiter, wie Verhalten und Einstellungen der Schüler zueinander von beiden Gruppen perzipiert werden, so kommen wir zur "Individualisierungs-Hypothese". Tatsächlich sieht es nach unseren Daten so aus, als hätte die Auflösung des Klassenverbandes in der Prima auch zu einer Reduzierung des Gemeinschaftsgeistes geführt. Von den 17 für die Individualisierungs-Hypothese als unmittelbar relevant herausgestellten Items differieren acht[104)] signifikant in die erwartete Richtung, zwei in die nicht erwartete Richtung, wovon eines allerdings seiner Zweideutigkeit wegen doch nur mit Einschränkung als hypothesenrelevant

---

104) Die Items: 29, 34, 35, 43, 63, 91, 122, 356.

betrachtet werden kann.[105] Das Statement "Unter den Schülern herrscht guter Gemeinschaftsgeist" wird so etwa von 78 % der Mittelstufenschüler bejaht, aber von mehr als der Hälfte der Primaner (55 %) verneint. Ebenso berichten die Mittelstufenschüler häufiger, daß sie sich bei der Arbeit helfen. Den Mitschülern schreiben sie weniger Rücksichtslosigkeit zu, und sie berichten auch weniger "Cliquenwirtschaft" unter den Schülern. Streber scheint es in der Mittelstufe weniger zu geben. Stellen die Mittelstufenklassen also tatsächlich solidarische, kooperative Gemeinschaften dar, während bei den aus der Klassengemeinschaft entlassenen Primanern der Leistungsindividualismus wuchert? Ganz so dramatisch können die Unterschiede zwischen der Prima und der Mittelstufe der Halepaghenschule sicher nicht beschrieben werden. Denn, wie sich im Zusammenhang mit weiteren signifikanten Differenzen erhellen läßt, bedeutet die Gemeinschaftlichkeit der Mittelstufenschüler offenbar weniger Zusammenhalt und Zusammenarbeit als Konformität und Geselligkeit. Bereits die signifikanten Differenzen bei einigen der unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung vorweg ausgewählten Items weisen daraufhin, daß in der Mittelstufe - im Vergleich zur Prima - eine relativ starke restriktive Leistungsnorm besteht, d. h. daß ein kollektiver Leistungsdruck nach unten ausgeübt wird. Der Leistungsbereich ist aber allem Anschein nach nicht nur vertikal, sondern auch horizontal durch kollektiven Sanktionsdruck eingeschränkt: ein Schüler, der sich auch neben der Schule mit naturwissenschaftlichen Problemen auseinandersetzt oder sich intensiver als seine

---

105) Die Items 209 (Üblicherweise sprechen die Schüler miteinander über ihre Sorgen und Probleme) und 89 (Mitschüler, die stets und ständig helfen wollen, werden von den anderen rasch als lästig empfunden). Das Item 89, das von den Mittelstufenschülern häufiger bejaht wird, kann kaum zugunsten eines günstigeren sozialeren Klimas interpretiert werden, da es auf der einen Seite zwar altruistisches Handeln beschreibt, auf der anderen Seite aber durch die Art der Formulierung nahelegt, daß dieser Altruismus sich aufdrängt.

Mitschüler mit Musik und Malerei beschäftigt, wird eher als überspannt betrachtet. Auch in anderer Hinsicht herrscht in den Klassengemeinschaften der Mittelstufenschüler mehr Konformität und Uniformität: mit außergewöhnlichen Ansichten setzt man sich hier eher der Gefahr von Sanktionen von Seiten der Schüler aus; man sieht (doch noch etwas) mehr als die Primaner auf gute "Manieren" und neigt mehr dazu, einen Mitschüler auf sein ungepflegtes Äußeres aufmerksam zu machen.

Ein zweites wesentliches Charakteristikum der Gemeinschaftlichkeit der Mittelstufenschüler kann - immer relativ zur Selbstdarstellung der Primaner - als vitale Geselligkeit bezeichnet werden. Kennzeichen dieser vitalen Geselligkeit sind: ständig taucht eine neue Masche oder Redensart auf; Witze und Gags kursieren laufend und auch zweideutige Witze sind sehr beliebt; gruppensportliche Tätigkeiten wie Tanzen, Schlittschuhlaufen und gymnastische Übungen werden bevorzugt ausgeführt; am Karneval verkleidet man sich (wenn auch nicht allzu häufig). Dominiert bei den Mittelstufenschülern die gesellige Unternehmungslust, so ist das gesellschaftliche und politische Interesse bei den Primanern stärker ausgeprägt: Bücher über gesellschaftliche und politische Probleme werden von den Primanern viel gelesen; es beabsichtigen auch mehr Primaner nach dem Abitur Sozialwissenschaften zu studieren, und ihre Flugblätter "durchleuchten" häufiger hochgestellte Personen.

In das Bild der größeren interaktionellen Lebendigkeit und Direktheit bei den Mittelstufenschülern paßt auch das stärkere 'acting-out' und die größere Entfaltung von Aggressivität. Schwammschlachten sind zwar - wenn auch schon etwas weniger - auch noch in der Prima denkbar. Aber Raufereien und brachial ausgetragene Streitigkeiten sind in der Prima anscheinend seltener. Und in der Mittelstufe meint doch ein beträchtlicher Prozentsatz von Schülern, daß einer den anderen reinlegen wird, wenn er Gelegenheit dazu hat.

Relevant für die Beurteilung der beiden Hypothesen ist auch der Vergleich mit den Daten der Herzberger Schüler. Die direkt hypothesenbezogenen Vergleichspunkte sollen hier kurz skizziert werden, der ganze Vergleich folgt dann in einem separaten Abschnitt (3.13). Wenn das System der Wahldifferenzierung, wie ausgeführt, zu einer verstärkten Individualisierung führt, dann ist zu erwarten, daß die Buxtehuder Primaner ihrer innerschulischen Umwelt stärker individualistische bzw. individualisierende Züge zuschreiben als die Herzberger Primaner! Das ist allerdings keineswegs der Fall. Die Unterschiede zwischen den Herzberger Mittelstufenschülern und Primanern verhalten sich in vielen Punkten ähnlich wie die entsprechenden Unterschiede in Buxtehude. So nehmen die Herzberger Mittelstufenschüler wie ihre Kameraden aus Buxtehude mehr Gemeinschaftsgeist und weniger Cliquenwirtschaft wahr als die Primaner. Unterstellen wir ansonsten Vergleichbarkeit beider Schulen, so ist also der mangelnde Gemeinschaftsgeist der Primaner auf das Klassenniveau (eventuell: die Nähe des Abiturs) oder/und mit dem Alter der Schüler korrelierende Einflüsse zurückzuführen, - und nicht auf die Tatsache der Auflösung des Klassenverbandes.

Anders verhält es sich mit der Demokratisierungs-Hypothese. Hier laufen die Unterschiede zwischen den Buxtehuder und Herzberger Primanern den (Halepaghen-) schulimmanenten weitgehend parallel[106], und die Angaben der Herzberger Mittelstufenschüler nähern sich sogar einige Male stärker den Verhältnissen im Buxtehuder Modell (also denen der Buxtehuder Primaner) an als die ihrer Schulkameraden in den Abschlußklassen. Diese

---

106) 10 der hypothesenrelevanten Items (1, 131, 141, 151, 211, 233, 249, 306, 335 und 400) differieren so bei den Vergleichen (Primaner versus Mittelstufenschüler der Halepaghenschule, Primaner der Halepaghenschule versus Primaner des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums) signifikant in dieselbe Richtung.

Entsprechung hat nur zwei Ausnahmen: einmal berichten die Herzberger signifikant weniger häufig, daß sich die jüngeren Schüler weniger als die älteren erlauben dürfen, und dann scheinen sie auch seltener zu erleben, daß sich Schüler gegenüber Lehrern rechthaberisch verhalten (Item 250). Dabei ist es noch zweifelhaft, ob diese beiden Unterschiede als demokratisches Plus zugunsten der Herzberger Schulverhältnisse verrechnet werden können. Denn die erste Differenz kann darauf hinweisen (und diese Annahme gewinnt an Wahrscheinlichkeit, wenn wir die anderen Unterschiede in Betracht ziehen), daß die älteren Schüler sich genau so wenig wie die jüngeren erlauben dürfen. Und daß weniger häufig in Herzberg beobachtet wird, daß sich Schüler gegenüber Lehrern rechthaberisch verhalten, hat wahrscheinlich seine Ursache darin, daß sie gar keine Gelegenheit dazu bekommen. Wiederum ansonsten vergleichbare Verhältnisse unterstellt, darf also dem Buxtehuder Modell zugesprochen werden, daß es zur Demokratisierung der innerschulischen Verhältnisse auf der 12. und 13. Klassenstufe erheblich beigetragen hat.

Nachzutragen ist noch, daß nach unseren Daten für die Mittelstufe der Halepaghenschule auch das - in der entwicklungspsychologischen Literatur (s. etwa Mussen, Conger & Kagan 1964, S. 381 f.) für diese Altersstufen häufig herausgestellte - Phänomen der noch weitgehenden sozialen Distanzierung der Geschlechter voneinander gilt. Verantwortlich zu machen für dieses Phänomen ist einmal die in unserem Kulturbereich üblicherweise simultan mit dem Eintritt in die Schule induzierte Latenzzeit, die das Kind veranlaßt, den homosozialen Kontakt als den unproblematischeren dem heterosozialen Kontakt vorzuziehen, woran offensichtlich auch (eine zumindest nur additive) Koedukation nichts oder nicht viel zu ändern vermag. Hinzu kommt nach unseren Beobachtungen aber auch eine stärkere Orientierung der heterosozial

aufgeschlosseneren und mit bereits ausgeprägten sekundären Geschlechtsmerkmalen ausgestatteten Mittelstufenmädchen zu den älteren Schülern hin, eine Tendenz, die üblicherweise von den älteren Schülern honoriert wird, die soziale Distanz zu den Mittelstufenknaben aber eher vergrößert.[107)]

Stark voneinander differieren auch anscheinend die in der Prima und die in der Mittelstufe vorherrschenden Interessen. Während bei den Schülern der Mittelstufe das Interesse für Basteln und handwerkliches Arbeiten (noch) relativ stark ausgeprägt ist, sind die Primaner stärker intellektuell und wissenschaftlich interessiert. In diesen Zusammenhang kann auch der Fund gestellt werden, daß die Mittelstufenschüler dem Statement "In vielen Fächern bewegt man sich in geistigen Höhen, statt sich mit Konkretem und Prüfbarem zu beschäftigen" signifikant mehr - und sicherlich in kritischer Absicht - zustimmen. Und während, wie bereits erwähnt, der Unterhaltungsstoff der Mittelstufenschüler vornehmlich aus Witzchen und Gags, aber auch Kommentaren über den neuesten Rennwagen zu bestehen scheint, sind bei den Primanern schon mehr "ernste Diskussionen" an der Tagesordnung. Auch

---

107) Auf jeden Fall dürfte danach die aufgrund einer umfangreichen Umfrage (130 Gymnasien)zu sexuellen Konflikten in bundesrepublikanischen Gymnasien vorgenommene Reflexion von Brüggemann ("Vielfach sind nach unseren Erfahrungen die Klassenkameraden für Sexualkontakte zwischen den Geschlechtern geradezu tabu, weil das ein ungeschriebenes Kommentgesetz so verlangt", zit. nach Haug 1972, S. 117) sehr naiv sein. Allerdings ist auch die Ansicht von Haug (1972, S. 118), nach der die Koedukation nur eine scheinbare Liberalisierung darstellt, die die Triebunterdrückung in unseren Gymnasien nur effektiver mache, schwer zu verstehen. Immerhin arbeitet sie der Möglichkeit nach der kulturell begünstigten"sex-segregation" (Mussen, Conger & Kagan 1964, S. 388) entgegen. Der Mangel ist m. E. darin zu sehen, daß die Koedukation nur additiv ist, und nicht integrativ.

das Interesse für die schönen Künste scheint in der Mittelstufe weniger entwickelt zu sein, und es mag projektiv bedingt sein, daß die Mittelstufenschüler von den Lehrern signifikant mehr glauben, daß sie moderne Musik und Malerei geringschätzen.

Generell könnte zu den im vorausgehenden berichteten Differenzen eingewendet werden, daß sie nicht Ausdruck der unterschiedlichen innerschulischen Bedingungen in der Prima und in der Mittelstufe sind, sondern auf den Drop-out zurückzuführen sind, der am Ende der gymnasialen Mittelstufe gewöhnlich stattfindet; das heißt: es könnte sein, daß die im Schnitt schulisch begabteren Primaner eben ihre Umwelt anders strukturieren als die Mittelstufenschüler. Wenn das zutrifft, so ist zu erwarten, daß sich die unterschiedlichen Beurteilungen des Schulklimas durch "begabtere" und "weniger begabte" Mittelstufenschüler den Unterschieden zwischen Primanern und Mittelstufenschülern gegenüber gleichsinnig verhalten. Um diese Annahme zu überprüfen, werden zunächst die Noten des Februarzeugnisses von ausgewählten Leistungsfächern[108] zusammengestellt und in T'-Werte transformiert (nach Orlik 1967, S. 44 ff.). Diese Transformation bewirkt, daß die Verteilung der Noten normalisiert wird, d. h. die Form einer Normalverteilung annimmt. Sie wird durchgeführt, um fachspezifische Unterschiede in der Notenverteilung auszugleichen. Von diesen T'-Werten werden sodann pro Schüler die arithmetischen Mittel gebildet, und diese Mittelwerte werden in eine Rangreihe gebracht. In dieser Rangreihe wird schließlich der Median bestimmt, d. i. der Wert, der die oberen und unteren 50 % der Werte voneinander trennt. Die Schüler, deren Werte oberhalb des Medians liegen (die "begabteren"), werden nun hinsichtlich ihrer Ökometrixdaten mit den

---

108) Die ausgewählten Fächer sollten die verschiedenen im Lehrangebot vorhandenen Hauptfachrichtungen repräsentieren. Ausgewählt wurden für die Klassenstufe 9: Geschichte, Englisch, Mathematik, Physik; für die Klassenstufe 10: Deutsch, Gemeinschaftskunde, Englisch, Mathematik, Physik.

Schülern verglichen, deren Werte unterhalb des Medians (die "weniger begabten") liegen.[109] Zunächst wird einmal festgestellt, welche der signifikanten Differenzen sich bei beiden Gruppenvergleichen gleichsinnig verhalten. Es sind von 18 signifikanten Differenzen zwischen den "begabteren" und "weniger begabten" Mittelstufenschülern nur zwei. Da aber in Rechnung zu ziehen ist, daß hier unterschiedliche Stichprobengrößen zum Tragen kommen, d. h. die kleineren Mittelstufenstichproben müssen um einiges größere Differenzen aufweisen, um das Signifikanzniveau zu erreichen, werden hier auch noch die Differenzen in Betracht gezogen, die größer oder gleich 10 % sind. Das ist gerechtfertigt, weil der "Begabungs"-unterschied nicht für die ganze Varianz zwischen Prima und Mittelstufe verantwortlich gemacht zu werden braucht, sondern anteilig zu dieser Varianz beitragen kann. Die Festlegung auf 10 % ist dabei willkürlich. Insgesamt betrachtet, ist aber auch der so ermittelte - und methodisch mit aller Vorsicht zu betrachtende - Varianzbeitrag der "Begabung" auch hier nicht sehr groß: 14 Items differieren nach diesem Kriterium gleichsinnig, 14 andere Items ungleichsinnig. Allerdings lassen sich einige der gleichsinnig differierenden Items nach interessanten inhaltlichen Gesichtspunkten gruppieren. Neun dieser Items beziehen sich so auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das sich für die "begabteren" Schüler positiver darstellt: es wird von ihnen informeller und offener dargestellt. Insbesondere die Selbstbehauptung gegenüber den Lehrern erscheint den "weniger begabten" Schülern schwierig. Auch die Interessensstruktur der "weniger begabten" Schüler differiert von der der "begabten": handwerkliche Arbeiten stehen bei ihnen mehr im Vordergrund, Beschäftigung mit philosophischen

---

109) Es wurden auch andere Vorgehensweisen realisiert, z. B. ein Extremgruppenvergleich, bei dem die äußeren Quartile miteinander verglichen werden. Wie die Überprüfung gezeigt hat, führt dieses Vorgehen aber praktisch zu keinen anderen Resultaten.

Problemen und auch mit der schönen Kunst spielt bei ihnen eine geringere Rolle. Insgesamt aber darf geschlossen werden, daß Begabungsunterschiede im hier erläuterten Sinne nur in sehr geringem Ausmaß die schulklimatischen Unterschiede zwischen Prima und Mittelstufe erklären dürften.

3.8.2 Jungen versus Mädchen (N_1 = 147, N_2 = 133)

Bei den Mädchen ist eine Tendenz beobachtbar, ihre Schule im allgemeinen positiver zu beurteilen als die Jungen. Die Mädchen perzipieren der Tendenz nach in stärkerem Ausmaß ein gutes kulturelles und geselliges Angebot der Schule und beurteilen auch die außerplanmäßigen Arbeitsmöglichkeiten und Fazilitäten besser als die Jungen. Sogar die klimatischen Verhältnisse in der Schule (Temperatur, Lüftung etc.) lassen für die Mädchen weniger zu wünschen übrig als für ihre Schulkameraden. Diese differentielle Tendenz kennt nur eine Ausnahme: signifikant mehr, wenn absolut gesehen auch nicht sehr viele, Jungen meinen, daß es an der Schule praktische Kurse wie Steno und Maschinenschreiben gebe (was nicht der Fall ist).

Bei der Deskription der Lehrer ist eine solche eindeutige Tendenz nicht feststellbar. Überhaupt scheinen sich Mädchen und Jungen weitgehend einig darin, wie ihre Lehrer und das Lehrer - Schüler - Verhältnis zu beschreiben ist. Dort, wo signifikante Differenzen in der Lehrerbeschreibung bestehen, sind sie zumeist nur tendenziell und nicht typisch, und es ist zudem schwierig, sie zusammenhängend zu interpretieren. Diese Statements sollen deshalb im folgenden einzeln aufgeführt werden:[110)]

---

110) Nicht aufgeführt an dieser Stelle sind einige Lehrer-Items, die sinnvoll im Zusammenhang mit Schüler-Items interpretiert werden können.

	% Zustimmungen Jungen	Mädchen
30. Die Lehrer bemühen sich sehr, die Schüler auf die Universität vorzubereiten.	51	65
61. Lehrer lassen Schüler nur selten warten, wenn sie mit ihnen verabredet sind.	84	71
160. Kein Lehrer zieht hier einen Schüler dem anderen vor, alle werden gleich behandelt.	28	11
219. Die Lehrer sind für Schüler außerhalb des Unterrichts nur schwer erreichbar.	70	56
237. Ungewöhnliche, neuartige Ausdrücke werden in den schriftlichen Arbeiten gewöhnlich bemängelt.	49	62
265. Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, müssen die Schüler aufstehen.	58	65
289. Den Lehrern gefällt es so gut an der Schule, daß sie in Freistunden und auch nach dem Unterricht noch im Schulgebäude bleiben.	23	11
387. Mädchen werden von den Lehrern im allgemeinen bevorzugt.	50	25

Besonders viele Leistungsitems differieren zwischen Jungen und Mädchen. Im Bild, das die Mädchen von dem Schulklima entwerfen, erscheinen die Lehrer stärker leistungsfordernd und in der Leistungsbeurteilung rigider. Auch meinen mehr Mädchen als Jungen, daß viele Schüler Nachhilfestunden bekommen. Die Mitschüler[111)] selbst werden von mehr Mädchen - obgleich die Differenzen hier relativ klein sind - als wenig leistungsmotiviert dargestellt. Auch ist die leistungsindividualistische, auf Konkurrenz hin orientierte Haltung aus der Sicht der Mädchen bei den Mit-

111) Wenn im folgenden von "Mitschülern" oder "Schülern" als Objekte der sozialen Erfahrung die Rede ist, sind damit sowohl die Schüler als auch die Schülerinnen bezeichnet.

schülern geringer ausgeprägt. Das Statement "Wenn Schüler miteinander spielen, geht es ihnen vor allem um das Spiel und nicht darum, wie gut der einzelne spielt" findet bei 83 % der Mädchen Zustimmung, aber nur bei 59 % der Jungen. Nicht unpassend dazu werden die Mitschüler von relativ mehr Mädchen als sozial ("leihen sich viel aus und teilen viel miteinander", "verhalten sich Bitten ihrer Mitschüler gegenüber nicht hart und abweisend") beurteilt, obgleich die Differenzen zwischen den Beurteilungen der Mädchen und Jungen auch hier nicht sehr ausgeprägt sind. Auch wird der verbal-gesellige Austausch zwischen den Schülern, also Klatsch, Tratsch und Redensarten, der Tendenz nach von mehr Mädchen intensiv erlebt. Allerdings perzipieren mehr Jungen bei ihren Mitschülern eine Bereitschaft für gesellige Unternehmungen (Kino, Kartenspielen etc.).

Die Interessen der Mitschüler werden von den Jungen und Mädchen weitgehend unterschiedlich beurteilt. Sehr häufig kommt in den Differenzen bei den Jungen eine Neigung zum Ausdruck, die Mitschüler als Kulturbanausen zu sehen. Weder bekannte Philosophen, Theologen und Schriftsteller können aus der Sicht vieler Jungen die Neugier der Mitschüler erregen noch finden ihrer Ansicht nach Dichtung, Malerei, Bildhauerei und Architektur das Interesse der Mitschüler - das jedenfalls relativ zur Ansicht der Mädchen. Diese Aussage ist allerdings nicht ohne weiteres auf moderne Musik und Malerei übertragbar. Zwar gilt auch hier, daß mehr Mädchen den Mitschülern musisches Interesse zugestehen, aber es sind doch nur insgesamt 37 % der Jungen (Vergleich: 11 % der Mädchen), die meinen, die moderne abstrakte Musik und Malerei finde keinen Anklang bei den Mitschülern. Das diesbezügliche Interesse der Lehrer wird von beiden Seiten wesentlich geringer eingeschätzt, aber auch hier bleibt die Relation erhalten, daß die Mädchen mehr musisches Interesse zu perzipieren scheinen als die Jungen.

Diese Relation gilt nicht nur für den Bereich der musischen Rezeption. Die Mädchen meinen auch in stärkerem Ausmaß (79 % zu 60 %), daß viele ihrer Mitschüler ein Musikinstrument spielen.

Dazu kommen noch einige Differenzen, die dem Stereotyp vom Mädchen bzw. Jungen entsprechen: Die Mädchen perzipieren bei ihren Mitschülern so der Tendenz nach mehr

- Modebewußtsein, Interesse für Schmuck, Aufmerksamkeit für gepflegtes Äußeres;
- Beliebtheit "weicher" Sportarten wie Tanzen, Gymnastik, Schlittschuhlaufen;
- Interesse für sprachliche Fächer (weniger Interesse für naturwissenschaftliche Fächer);
- weniger wissenschaftliche Ambitionen, aber mehr Absichten, sozialwissenschaftliche Fächer zu studieren.

Mit dieser letzten Tendenz mag zusammenhängen, daß mehr Mädchen meinen, im Unterricht würde über soziale Probleme (Armut, Arbeitslosigkeit, Fürsorge etc.) gesprochen.

Sehr häufig kommt zum Ausdruck, was man vom common sense her wohl auch der "weiblichen Art" zurechnen dürfte, daß die Mädchen ihre schulische Umwelt (d. h. Lehrer und Schüler) emotional expressiver erleben als die Jungen. Diese Tendenz kennt allerdings eine voraussehbare Ausnahme: Die Jungen stimmen dem Statement "Manche Lehrer werden ab und zu handgreiflich" in stärkerem Ausmaß zu als die Mädchen.

Bemerkenswert ist, daß die Stellungnahmen der Mädchen zur Schülermitbestimmung optimistischer sind: Sie schätzen nicht nur die Möglichkeiten der Schülermitbestimmung besser ein - wobei allerdings anzumerken ist, daß auch die Jungen hier in ihrer überwiegenden Mehrheit positive Voten abgeben -, sondern sehen auch mehr aktives Interesse bei den Schülern.

Wie sehen nun Jungen und Mädchen ihre Beziehung zueinander? Obgleich auch von der Mehrheit der Jungen

das Verhältnis der Geschlechter zueinander an der Halepaghenschule positiv beurteilt wird, tendieren die Mädchen noch mehr dazu, extensiven und intensiven zwischengeschlechtlichen Kontakt wahrzunehmen. Auch erscheint der zwischengeschlechtliche Kontakt in ihren Stellungnahmen als weit wesentlicherer Gesprächsstoff. Dem Statement "Die Jungen und Mädchen hier bringen viel Zeit damit zu, sich über Freundinnen bzw. Freunde zu unterhalten" stimmen 80 % der Mädchen zu, aber nur 57 % der Jungen.

Es bleiben noch einige Items zu erwähnen, die zwischen Jungen und Mädchen signifikant differieren, die in einen Zusammenhang zu bringen aber die Fähigkeit des Verfassers übersteigt:

	% Zustimmungen Jungen	Mädchen
6. Es gibt hier hauptsächlich Schüler einer Konfession (Religionsgemeinschaft).	84	74
27. Bei gutem Wetter finden viele Unterrichtsstunden unter freiem Himmel statt.	8	17
79. Die Schüler schätzen es, wenn Lehrer sich nicht aus der Ruhe bringen lassen.	67	82
117. Die Schüler hier fühlen sich im alltäglichen Trott wohl, Abwechslung interessiert sie nicht.	18	8
155. Gelegentlich hecken Schüler Streiche gegen Lehrer aus.	66	83
189. Die Schüler empfinden die Schule oft als weltfremd.	52	38
314. Eine ausgeglichene und überlegene Haltung bei den Schülern wird von den Lehrern sehr geachtet.	88	77

Wenn man die Differenzen betrachtet, die zwischen den Beurteilungen der Mitschüler von Jungen und Mädchen bestehen, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die Mädchen vor allem ihre Mitschülerinnen

und die Jungen vor allem ihre Mitschüler beschrieben haben. Das mag teilweise auf Projektionen der befragten Personen zurückführbar sein, teilweise aber auch darauf, daß sich der soziale Erfahrungsraum der Schüler vor allem - trotz des beschriebenen intensiven zwischengeschlechtlichen Kontaktes - aus Mitgliedern des eigenen Geschlechts zusammensetzt. Dies in Rechnung gezogen, wäre zu vermuten, daß sich mit fortschreitender Klassenstufe das Ausmaß der Divergenz in der Beschreibung des Schulklimas reduziert. Denn, wie allgemein für unseren kulturellen Kontext bekannt (s. dazu auch Abschnitt 3.8.1) und durch unsere Untersuchung bestätigt, nimmt die Häufigkeit und Intensität des zwischengeschlechtlichen Kontaktes im Laufe der Adoleszenz zu, was zur Konsequenz haben dürfte, daß sich einmal die soziale Erfahrung zunehmend auf Mitglieder des anderen Geschlechts bezieht, und daß sich, zweitens, infolgedessen eine Angleichung der sozialen und also auch schulklimatischen Wahrnehmungen zwischen den Geschlechtern vollzieht. Diese zweite Annahme ist allerdings nur mit Einschränkungen zu vertreten. Es darf ebenfalls angenommen werden, daß sich auch in gemischten Altersgruppen geschlechtsspezifische Rollenverteilungen ergeben, die zu differierenden Erlebnissen und Erlebnisweisen der Umwelt führen oder diese verstärken und damit Angleichungen entgegenwirken könnten.

Tatsächlich wird durch unsere Beobachtungen mehr die Konvergenzhypothese als die Divergenzhypothese gestützt. Zwischen den Jungen und Mädchen der Mittelstufe werden so insgesamt 55 Differenzen statistisch signifikant, zwischen Primanern und Primanerinnen aber nur noch 21. Die oben beschriebenen und zusammengefaßten Differenzen in den perzeptiven Tendenzen gelten vor allem für die jüngeren Jahrgänge. Das heißt allerdings nicht, daß in ihnen Wahrnehmungsunterschiede älterer Jahrgänge nicht in Erscheinung träten. Besonders Unterschiede, die sich auf weniger manifeste Verhaltensweisen der Mitschüler beziehen, sondern auf deren Einstellungen und Interessen

(Einstellung zur Leistung, zur Kunst, zur Mode, fachliche Interessen, emotionale Expressivität), tauchen auch im Vergleich der Antworten von Primanern und Primanerinnen auf. Dafür müssen wohl vor allem Projektionen verantwortlich gemacht werden. Interessant ist, daß die Intensität des Kontaktes zwischen Jungen und Mädchen der Schule in der Prima von beiden Seiten gleich (gut) beurteilt wird. Daß die Jungen der Mittelstufe hier tendenziell zu einem schlechteren Urteil kommen, mag vor allem daran liegen, daß - wie wir beobachten konnten - die Mädchen ihrer Klassenstufe den Kontakt mit älteren Jungen vorziehen.

Anzumerken ist noch, daß sich bei den Primanerinnen eine Tendenz andeutet, das Unterrichtsverhalten der Lehrer und auch den informellen Kontakt zu den Lehrern positiver zu beurteilen als die Primaner - wenn man davon absieht, daß sie ihnen weniger Gerechtigkeit (Statement 237) zutrauen. So meinen beträchtlich mehr Mädchen in der Prima, daß die Lehrer es begrüßen würden, wenn Schüler ihre Unterrichtsmethoden kritisieren (79 % : 54 %), daß es in den meisten Unterrichtsstunden Spaß gibt (70 % : 40 %) und daß Schüler und Lehrer außerhalb der Schule öfter ungezwungen zusammenkommen (58 % : 30 %).[112] Interessant ist es auch, daß die Mädchen in der Prima bedeutend weniger meinen, daß die Lehrer - zumindest im außerakademischen Bereich - leistungsindividualistischen Druck ausüben: Das Statement "Bei geselligen und sportlichen Spielen geht es den Lehrern nur um das Spiel und nicht um die Geschicklichkeit des einzelnen Spielers" findet bei 64 % der Primanerinnen aber nur bei 35 % der Primaner Zustimmung.

---

112) Vgl. dazu die (nicht signifikanten) Prozentwertverhältnisse auf der Mittelstufe: 38 % : 52 % (!), 44 % : 49 % und 26 % : 27 %.

3.8.3 Weitere Gruppenvergleiche

Die perzipierten Schulklimata folgender Schülergruppen wurden noch miteinander verglichen:
(1) Leistungsstarke versus leistungsschwache Schüler der verschiedenen untersuchten Klassenstufen, wobei das Leistungsniveau auf verschiedene Art (Mittelwert ausgewählter in T'-Werte[113]) transformierter Fachnoten, der niedrigste T'-Wert aus einer ausgewählten Gruppe von Fächern, die in einen T'-Wert transformierte Beteiligungsnote) ermittelt und der Vergleich nach verschiedenen Methoden (Dichotomisierung beim Median, Extremgruppenvergleich) durchgeführt wurde;
(2) leistungsmotivierte versus leistungsunmotivierte Schüler der verschiedenen Klassenstufen, wobei die Leistungsmotivation durch die verschiedenen Schätzmaße (HE = Hoffnung auf Erfolg, FM = Furcht vor Mißerfolg, NH = Nettohoffnung = HE-FM, GM = Gesamtmotivation = HE+FM) des Thematischen Apperzeptionstests nach Heckhausen (1963) erfaßt wurde;
(3) (Oberstufen-)schüler des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges versus Schüler des neusprachlichen Zweiges.

Von diesen Vergleichen erweist sich nur der dritte als ergiebig. Die Gruppenvergleiche nach den Kriterien Leistungsniveau und Leistungsmotivation erbringen so wenige und inhaltlich oft so wenig konsistente Differenzen, daß ihre Interpretation hier nicht lohnt.

Mathematisch-naturwissenschaftlicher versus neusprachlicher Zweig (Oberstufe)
(N_1 = 67, N_2 = 73)

Unterscheiden sich die "two cultures" (Snow 1967, s. auch Steinbuch 1968) bereits auf Schulebene? Tatsächlich gibt es in den schulklimatischen Perzeptionen

---

113) Zur Erklärung der T'-Werte s. Abschnitt 3.8.1.

der Schüler des mathematisch-naturwissenschaftlichen (im folgenden: "M-Zweig") und des neusprachlichen Zweiges (im folgenden: "S-Zweig") einige interessante Unterschiede. Vorweg sei festgestellt, daß einige dieser Unterschiede an den Vergleich der Beschreibungen von Jungen und Mädchen erinnern. Das braucht nicht zu wundern, da zur Zeit der Erhebung der M-Zweig von dreimal so viel Jungen wie Mädchen besucht wurde, während im S-Zweig die Anzahl der Mädchen knapp dominierte.

Gleich zu Anfang sollte auch herausgestellt werden, daß hier "Schüler des neusprachlichen Zweiges" nicht mit "besonders an sprachlichen Fächern interessierten Schülern" gleichgesetzt werden dürfen. Das Statement "Die sprachlichen Fächer finden hier besonderes Interesse" findet auch nur bei 45 % der Schüler des S-Zweiges Zustimmung (im Vergleich dazu M-Zweig: 27 %). Das entsprechende Statement für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (Item 266) findet dahingegen immerhin bei 62 % der Schüler des M-Zweiges Zustimmung (im Vergleich dazu S-Zweig: 26 %). Das deutet darauf hin, daß die Wahl des S-Zweiges für viele Schüler eine Residualwahl war - die Wahl des kleineren Übels.

Dennoch sind beide Differenzen signifikant,und es gibt eine Reihe weiterer signifikanter Differenzen, die belegen, daß die Schüler des S-Zweiges dazu tendieren, ihre schulische Umwelt mehr im Sinne der literarisch-künstlerischen Kultur zu interpretieren und die Schüler des M-Zweiges die ihre mehr im Sinne der technisch-naturwissenschaftlichen Kultur. So findet das Statement "Viele Schüler arbeiten gerne handwerklich und sind beim Basteln und Reparieren ziemlich geschickt" bei 70 % der Schüler des M-Zweiges Zustimmung aber nur bei 44 % der Schüler des S-Zweiges.

Aber es gibt noch eine Reihe weiterer weniger direkt einsehbarer Differenzen zwischen beiden Zweigen. Soweit sie sich auf die Mitschüler beziehen, fühlt man

sich dabei nicht selten an Steinbuchs Abgrenzung erinnert:

> "Die literarische Kultur hat ihre Bedeutung dort, wo es um menschliches 'Erleben' und 'Erfülltsein' geht, die literarische Kultur erzeugt - vereinfacht ausgedrückt - Lust. Die scientifische Kultur ist zuständig für die Auseinandersetzung des Menschen mit der Außenwelt. Ihr Kriterium ist nicht die Lust, sondern der Erfolg".
> (1968, S. 73)

Die Schüler des S-Zweiges tendieren stärker dazu, ihre Mitschüler als abwechslungsbedürftig, spontan, ungeplant handelnd und am intensiven geselligen Austausch interessiert darzustellen. Auch stimmen sie weniger dem Statement zu, daß man hier nur spiele, "um zu gewinnen, und nicht wegen der Freude am Spiel". Allerdings scheint das nicht zu bedeuten, daß die Schüler des S-Zweiges auch kooperativer sind als die des M-Zweiges. Denn dem Statement "Die Schüler helfen sich häufig bei der Arbeit" findet nur bei 56 % von ihnen Zustimmung, aber bei 78 % der Schüler des M-Zweiges.

Das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern wird von den Schülern des S-Zweiges informeller, aber auch gespannter beschrieben. Zwar meint fast die Hälfte der Schüler des S-Zweiges, daß es häufiger vorkomme, daß Schüler von Lehrern nach Hause eingeladen würden - was nur ein Viertel der Schüler des M-Zweiges als ihre Erfahrungen kennzeichnend angeben. Andererseits aber tendieren die Schüler des S-Zweiges mehr dazu, die Lehrer als ihnen gegenüber rücksichtslos, launisch und sadistisch zu beschreiben. Überhaupt hat das Bild, das die Schüler des S-Zweiges von ihren Lehrern entwerfen - im Vergleich zu dem der Schüler des M-Zweiges - einige unschöne Züge. Die Lehrer sind demnach weniger kompetent, weniger bemüht, an die Grundlagen ihres Faches heranzuführen, weniger humorvoll, mißtrauischer, empfindlicher bei Kritik, rigider bei Disziplinverstößen. Aber auch die Mitschüler tragen nach dieser Beschreibung einiges dazu bei, um die Interaktion Schüler - Lehrer zu problematisieren: Vor allem in

Diskussionen mit Lehrern zeigen sie sich rechthaberisch. Die Hostilität dem Lehrer gegenüber wird im S-Zweig offensichtlich offener ausgetragen. Dem Statement "Schüler greifen Lehrer selten offen an; sie motzen nur versteckt und lachen heimlich über ihre Lehrer" stimmen 58 % der Schüler des M-Zweiges zu, aber nur 39 % der Schüler des S-Zweiges.

Daß die Schüler des S-Zweiges ihre Lehrer mehr als Gegner erleben, mag darin begründet sein, daß es sich bei ihnen mehr um Schüler handelt, die unter dem schulischen Leistungsdruck leiden. Allerdings findet eine solche Frustrations-Aggressions-Hypothese kaum Unterstützung durch die Ökometrix-Daten. Aber vielleicht deutet auf einen solchen Zusammenhang hin, daß die Schüler des S-Zweiges wesentlich mehr Nachhilfeunterricht berichten als die Schüler des M-Zweiges.

Etwas abweichend in diesem Kontext erscheint die - wenn auch absolut gesehen nicht sehr stark ausgeprägte - Tendenz der Schüler des S-Zweiges, ihre Mitschüler vom Titel und Rang eines Lehrers beeindruckbar zu beschreiben.

Bemerkenswert ist es vielleicht auch, daß die Schüler des M-Zweiges signifikant weniger dem Statement "Einige Lehrer sehen die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Formen als fragwürdig an" zustimmen - auch wenn die Mehrheit der Schüler des M-Zweiges gesellschaftskritische Lehrer im Kollegium sicht und die Differenz zwischen M- und S-Zweig absolut gesehen gering ist. Ob sich hier die oft der naturwissenschaftlichen Kultur zugesprochene positivistische Einstellung andeutet?

Es bleiben noch einige signifikante Differenzen übrig, die schwer im Zusammenhang mit den bereits erwähnten gesehen werden können:

		% Zustimmungen M-Zweig	S-Zweig
93.	In vielen Fächern werden Aufgaben gestellt, die Gruppenarbeit erfordern.	36	58
39.	Viele Schüler richten ihr Verhalten nach bestimmten Vorbildern und Idealen.	30	51
304.	Die Lehrer interessieren sich sehr für Theatergruppen der Schüler.	52	26
386.	Die meisten Lehrer interessieren sich nicht für Klassenfahrten oder Klassenfeste.	45	65
140.	Die meisten Lehrer stoßen sich nicht daran, wenn ein Schüler ein ungepflegtes Äußeres hat.	58	39
327.	Gute Umgangsformen und Manieren werden von den Schülern als ziemlich unwichtig betrachtet.	64	82
296.	An dieser Schule wird man gut über wissenschaftliches Denken und Vorgehen unterrichtet.	67	42
64.	Die Schule bietet den Schülern eine Menge Möglichkeiten, sich auch außerplanmäßig (z. B. in eigenen Arbeits- oder Hobbygruppen) zu betätigen.	24	42

Zum Abschluß der Vergleiche von schulklimatischen Ist-Feststellungen verschiedener Schülergruppen sei die Frage aufgeworfen, warum die Vergleiche von durch direkte persönlichkeitsbezogene Merkmale (Leistungsstärke, Leistungsmotivation) definierten Schülergruppen so "erfolglos" waren, d. h. keine oder kaum sinnvoll zu interpretierende Differenzen erbrachte. Wie wir gesehen haben (Abschnitt 2.4.1 und 2.4.2), konnten amerikanische Untersuchungen mit dem HSCI und dem CUES einige sinnvolle Differenzen in der schulklimatischen Wahrnehmung von unterschiedlich leistungsstarken und leistungsmotivierten Schülern und Studenten herausstellen. Warum war das bei uns nicht oder nur wenig

(s. Abschnitt 3.8.1) möglich? Was die amerikanischen schulklimatischen Untersuchungen von High Schools angeht, so kann vermutet werden, daß in High Schools - als Regelschulen - größere Leistungsunterschiede als in deutschen Gymnasien vorzufinden sind, so daß der Faktor Leistungsstärke dort ein viel größeres schulklimatisches Gewicht bekommt. Aber diese Unterschiede zwischen den deutschen und den amerikanischen Untersuchungen können vielleicht auch auf die unterschiedliche Art der Fragebogenanweisung zurückgeführt werden. Wie wir gesehen haben (Abschnitt 2.4.1), braucht ein amerikanischer Proband im Schnitt 15 Minuten für die Beantwortung von 300 Fragen eines Syracuse Environment Indexes, d. s. 3 Sekunden für eine Frage. Bei dem Ökometrix aber werden schätzungsweise vom befragten Schüler im Schnitt 13 Sekunden auf die Beantwortung einer Frage verwandt. Es ist verständlich, daß bei der - wahrscheinlich von der Art der Anweisung (unserem Eindruck nach: "Hopplahop-Stil") abhängigen, wenn nicht durch die Testmüdigkeit amerikanischer Probanden bedingten - relativ geringen amerikanischen Reflexionszeit pro Item Subjektivismen ein ziemlich großes Gewicht bekommen. Mit anderen Worten, die bei uns im Schnitt wesentlich größere Beantwortungszeit spricht für durchdachtere und also objektivere Angaben. Damit sei natürlich nicht behauptet, daß Subjektivismen in den Angaben unserer Probanden keine Rolle spielen (s. Abschnitt 3.14), aber sie sind offensichtlich nicht so stark ausgeprägt wie bei den Amerikanern.

Für zukünftige methodenkritische Arbeiten ergibt sich aus diesen Überlegungen die Aufgabe, den Grad der Objektivität von Umweltbeschreibungen in Abhängigkeit von der Art der Fragebogenanweisung bzw. Befragung zu bestimmen. Mit dieser Forderung sollen die Überlegungen zur schulklimatischen Wahrnehmung, wie sie im Zusammenhang mit den Ansätzen der kollektiven Wahrnehmung gemacht wurden, keineswegs revidiert sein. D. h. es wird nicht erwartet, daß aus den schulklimatischen Ist-Feststellungen durch die Art der Befragung

jeglicher Subjektivismus eliminiert werden kann. Schulklimatische Ist-Feststellungen bleiben Produkt der schulklimatischen Wahrnehmung, in die immer persönliche Voreingenommenheiten und besondere projektive Verzerrungen eingehen werden. Wohl aber darf erwartet werden, daß Art und Ausmaß der Reflexion, die von der Befragung ausgelöst wird, diesen subjektiven Gehalt der schulklimatischen Ist-Feststellungen reduzieren oder erhöhen kann. Und schließlich dürfte auch der subjektive Gehalt von schulklimatischen Ist-Feststellungen echter, d. h. verhaltenswirksamer sein, der auch nach gründlichen Reflexionen bestehen bleibt.

3.8.4 Lehrer versus Schüler ($N_1 = 41$, $N_2 = 281$)

Da der Ökometrix den Lehrern mit der Instruktion angewiesen wurde, an die Klassenstufen 9 bis 13 zu denken, scheint es wenig sinnvoll, die Lehrerangaben mit den Angaben der einzelnen Klassenstufen zu vergleichen. Würde man aber einen Vergleich der Lehrerangaben mit den durchschnittlichen Angaben aller Schüler anstellen, fiele die Mittelstufe mit ihrer größeren Schülerzahl stärker ins Gewicht als die Primaner. Deshalb sollen nur die signifikanten Differenzen herausgestellt und interpretiert werden, die sowohl zwischen den Mittelstufenschülern (Klassenstufen 9 und 10) und den Lehrern als auch zwischen den Primanern und den Lehrern bestehen. Die Klassenstufe 11 als Übergangsstufe soll dabei einmal außer Betracht bleiben.

Worin unterscheidet sich also die schulklimatische Wahrnehmung der Lehrer von der der Mittelstufenschüler und Primaner? Vorweg sei festgestellt, daß die Angaben der Lehrer ausgesprochen nach "social desirability" aussehen: Das Bild des Schulklimas, das sie von der Halepaghenschule präsentieren, ist weitaus schönfärberischer als das der Schüler.

Diese sich im Urteil "schönfärberisch" äußernde Parteinahme zugunsten der Schüleraussagen beruht z. T. auf Beobachtungen während der Anweisungen der Fragebogen, wo einige Lehrer direkt zu erkennen gaben, daß sie nicht gewillt sind, "irgendetwas Schlechtes" über das Kollegium anzugeben. Auch ist in Rechnung zu ziehen, daß die Erfahrung der Schüler, was das Lehrer-Schüler-Verhältnis anbetrifft, repräsentativer ist, weil sie bei mehreren Lehrern Unterricht haben, die Lehrer aber selten Einblick in den Unterricht oder das Tutorium ihrer Kollegen haben.

Besonders die Lehrerkomponenten des Schulklimas erfahren eine "gute Behandlung" in der Deskription der Lehrer, aber auch die Schülerseite wird an manchen Stellen positiver dargestellt als von den Schülern selbst. Von den 95 Items, die signifikant zwischen den Lehrern und Schülern differieren, beziehen sich 63 auf die Lehrer oder das Lehrer-Schüler- Verhältnis, 23 auf die Schüler und 9 auf die Schule allgemein; und fast alle Differenzen sehen so aus, daß die Lehrer in ihrer Darstellung einer - geschätzten - allgemeinen Wünschbarkeit mehr entsprechen als die Schüler. Es wäre sicherlich naiv, wollte man diese Schönfärberei nur als der Wahrnehmung (und kognitiven Verarbeitung) der Lehrer inhärent begreifen. Es spielt dabei auch eine Rolle, daß die Lehrer den Untersuchern mit dem Bewußtsein gegenübertraten, sich als Lehrer an einer Versuchsschule ausweisen zu müssen.

So besehen, könnte man in Versuchung kommen, die Differenzen in der schulklimatischen Wahrnehmung zwischen Schülern und Lehrern als Einstellungsartefakt auf Seiten der Lehrer außer Betracht zu lassen. Aber diese Vernachlässigung wäre sicher zu rigoristisch. Denn einmal dürfte es kaum von der Hand zu weisen sein, daß in den Differenzen auch echte Wahrnehmungsunterschiede in Erscheinung treten.Nicht alles, was wünschbar ist, wurde von den Lehrern für ihre Schule

als zutreffend angegeben. Das läßt die Vermutung gerechtfertigt erscheinen, daß die beschriebene Einstellung oft nur dazu gedient hat, bestehende perzeptive Differenzen zu übertreiben. Die Annahme, daß echte Wahrnehmungsunterschiede und nicht nur Differenzen in der Beschreibung zwischen Lehrern und Schülern bestehen, wird auch durch eine Reihe von sozialpsychologischen Untersuchungen und Überlegungen unterstützt, die darauf hinweisen, daß Lehrer in Hinsicht auf die Schüler und ihr Verhalten zu den Schülern eine mangelhafte Wahrnehmungsfähigkeit aufweisen. Ausubel (1954, S. 476) etwa faßt einige amerikanische Untersuchungen zu diesem Thema schlicht so zusammen: "Teachers are simply not aware of the distinctive standards and values that operate in the lives of adolescents". Wellendorf (1969, S. 59) meint dazu, daß kaum Hoffnung bestehe, daß das für deutsche Lehrer nicht gelte. Und Brocher (1967 b, S. 36 ff.) glaubt bei den Lehrern im allgemeinen eine perzeptive Selbstidealisierung registrieren zu können (s. auch Tausch & Tausch 1965, S. 18). Ob wir nun annehmen, daß bewußte optative Verzerrungen oder wenig bzw. gar nicht bewußte Idealisierungstendenzen vorliegen, auf jeden Fall ist der Vergleich zwischen den perzipierten Schulklimata beider Personengruppen sinnvoll, um einen klärenden Austausch zwischen ihnen herbeizuführen. Zumindest kann so den Lehrern ganz deutlich werden, welche Brille sie sich aufgesetzt haben.

Was beschreiben die Lehrer also anders als die Schüler? Beginnen wir beim Unterricht. Hier ergeben sich zumeist hochsignifikante Unterschiede zwischen der Lehrer- und der Schülerdarstellung: In der Darstellung der Lehrer sind - im Vergleich zur Schülerbeschreibung - die Lernziele transparent, der Lernstoff wird von den Lehrern im allgemeinen gut gegliedert und erläutert, die Unterrichtsstunden sind aufeinander abgestimmt,und die Leistungskontrollen sind

objektiv, d. h. unabhängig von Sympathie und Antipathie gegenüber den Schülern. Hundert Prozent der Lehrer geben an, daß sich ihre Kollegen bemühen, im Unterricht auf den einzelnen Schüler einzugehen. Und über 90 % der Lehrer lassen auch keine Zweifel darüber aufkommen, daß sie und die meisten ihrer Kollegen sich Gedanken darüber machen, wie der Unterricht verbessert und erneuert werden könnte (was immerhin fast 70 % der Primaner auch so sehen, aber nur noch knapp 54 % der Mittelstufenschüler).

Daß (auch) an der Halepaghenschule immer wieder die gleichen Unterrichtsstoffe, wie es im Schülerjargon heißt, "durchgekaut" werden und der Unterricht in vielen Fächern langweilig und eintönig sein könnte, wollen nur wenige Lehrer zugestehen, - die Schüler aber sind zu einem beträchtlichen Teil dieser Meinung. Besonders der naturwissenschaftliche Unterricht wird von den Schülern und Lehrern unterschiedlich beurteilt: Nach der weitaus übereinstimmenden Meinung der Lehrer ist der naturwissenschaftliche Unterricht ausgezeichnet, die Arbeitsmöglichkeiten und Laborausrüstungen sind vorzüglich, und es wird viel experimentiert. Diese Experimentierfreudigkeit wird zwar auch noch von einem relativ großen Teil der Schüler bestätigt, aber die anderen Statements finden nur bei wenigen Mittelstufenschülern und bei noch weniger Primanern Zustimmung. Überhaupt scheinen die Lehrer der Meinung zu sein, an der Halepaghenschule sei man mathematisch-naturwissenschaftlich und weniger philologisch eingestellt, jedenfalls sieht man die Interessenverteilung der Schüler so. Bei den Schülern ist es der Tendenz nach gerade umgekehrt.

Die Lehrer äußern weit mehr die Überzeugung, daß sie das politische und sozialpolitische Engagement der Schüler im Unterricht durch Auswahl und Behandlung des Lernstoffes fördern und stimmen - im Gegensatz zu einem beträchtlichen Teil der Schüler - auch dem Statement nicht zu, daß es in der Schülerbücherei wenig Literatur über gesellschaftliche und

politische Probleme und Zusammenhänge gibt.

Wollte man den Angaben der Lehrer Glauben schenken, so müßte man feststellen, daß das Theorie-Praxis-Problem in der Halepaghenschule didaktisch gelöst sei: jedenfalls meint die überwiegende Anzahl der Lehrer, daß der Unterricht an der Schule praxisorientiert sei, aber auch, daß die Schüler gut über wissenschaftliches Denken und Vorgehen unterrichtet würden. Die Schüler sind sich in der Beurteilung beider Seiten weniger einig. Auch daß sich die Lehrer sehr bemühen, die Schüler auf die Universität vorzubereiten, bezweifeln einige Schüler, was kaum einem Lehrer zweifelhaft erscheint. Zwar sind nur zwei Drittel der Lehrer der Meinung, daß zumindest einige ihrer Kollegen die Schüler anregen, sich über ungewöhnliche und ausgefallene Studien- und Berufsmöglichkeiten Gedanken zu machen, aber die Schüler sind auch hier noch tendenziell anderer Meinung, ebenso wie sie stärker negieren, daß sie von den Lehrern in schulischen Dingen gut beraten würden.

Die Lehrer meinen übereinstimmend, daß sie und ihre Kollegen die Schüler fördern würden, unvoreingenommen, unabhängig, individualistisch, kreativ und kritisch zu sein. Die Schüler sind in keinem Fall einstimmig dieser Meinung. Das Statement "Die Lehrer hier legen am meisten Wert auf kritisches Urteilsvermögen" findet bei 100 % der Lehrer Zustimmung (Mittelstufenschüler 65 %, Primaner 74 %),und nur ein Lehrer meint, die Schüler würden bei den Lehrern kein offenes Ohr finden, wenn sie ungewöhnliche und abweichende Meinungen äußern (was aber immer noch 38 % der Mittelstufenschüler und 19 % der Primaner so einschätzen).

Während bei den Schülern - und zwar bei den Mittelstufenschülern stärker als bei den Primanern - eine Tendenz ausgemacht werden kann, die Lehrer als Notenfetischisten zu beschreiben, markiert vor allem durch das Statement "Die Lehrer hier scheinen nur an Noten und Zeugnisse zu denken, alles andere ist ihnen

zweitrangig", sehen die Lehrer sich und ihre Kollegen weniger leistungsfixiert - zumindest nicht auf die Leistung von einzelnen Schülern. Jedenfalls meinen sie, den Lehrern ginge es bei sportlichen und geselligen Spielen nur um das Spiel und nicht um die Geschicklichkeit des einzelnen Spielers. Und auf schwache Schüler wird ihrer Beschreibung nach, um es im Schülerjargon zu sagen, keineswegs "herumgehackt"; im Gegenteil: die Lehrer widmen sich den schwachen Schülern besonders (interessanterweise findet das betreffende Item von den "Leistungsitems" aber die relativ geringste Zustimmung: 68 %, - was die Prozentsätze der Schülerzustimmungen, 38 % bzw. 36 %, aber immer noch beträchtlich übertrifft).

Daß Leistungssport bei den Lehrern ein höheres Ansehen genießt als Kunstsport und in die Leistungsbeurteilung stärker eingeht, ist für die Schüler kaum eine Frage, die Lehrer sind hier geteilter Meinung. Auch meinen die Lehrer in ihrer überwiegenden Mehrheit (90 %), daß die meisten ihrer Kollegen es bei Verwarnungen bewenden lassen, wenn sie einen Schüler beim Schummeln erwischen, was immer noch von einem guten Drittel der Schüler negiert wird.

Interessant ist, daß von praktisch allen Lehrern - im Gegensatz zu einigen Schülern - bestritten wird, Mädchen würden im allgemeinen bevorzugt, daß aber immer noch 35 % der Lehrer zugestehen, daß manche Schüler anderen vorgezogen werden und sich das in ihrer Behandlung bemerkbar macht. Für die Schüler aber gehört die ungleiche Behandlung zu einem Merkmal des invarianten Schulklimas.

Fachengagement und -kompetenz der Lehrer werden von den Schülern der Tendenz nach weniger positiv eingeschätzt, ebenso wie die Neigung zur Fachidiotie von ihnen stärker wahrgenommen wird. Diese Unterschiede sind bei den Primanern stärker ausgeprägt als bei den Mittelstufenschülern.

Die Lehrer sind weitgehend der Meinung, daß ihre

Kollegen ein partnerschaftlich-demokratisches Verhältnis zu den Schülern haben. Für sie ist es ein Bestandteil des objektiven Schulklimas, daß die Lehrer an der Halepaghenschule nicht erstaunt sind, wenn Schüler Demokratie in der Schule verwirklichen wollen, daß Lehrer mit den Schülern sprechen und nicht nur zu ihnen; daß man die Lehrer im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen kann, ohne daß sie sich persönlich getroffen fühlen; daß sie auf Klagen und Beschwerden der Schüler mit Verständnis reagieren; und schließlich auch, daß sie nicht immer wieder den Besserwisser spielen müssen. In diesen Zusammenhang gehört vielleicht auch, daß die Lehrer glauben, sie begegneten den Schülern persönlich, d. h. sie äußerten ihnen gegenüber persönliche Überzeugungen und Gefühle.

Wenn auch nicht gesagt werden kann, daß die Mehrzahl der Schüler hier anderer Meinung sei, so muß doch herausgestellt werden, daß noch beträchtliche Teile der Schülerschaft diese demokratischen und sozialen Qualitäten des Lehrerverhaltens nicht zu registrieren glauben können. Die stärkste Diskrepanz in diesem Komplex weist das Statement "Manche Lehrer reagieren auf Fragen im Unterricht, als ob sie persönlich angegriffen würden" auf: Die Zustimmung der Lehrer beträgt 36 %, die der Mittelstufenschüler 66 % und die der Primaner 84 %.

Im Bild, das die Schüler und insbesondere die Mittelstufenschüler vom Klima in der Halepaghenschule entwerfen, erscheinen die Lehrer - wenn auch praktisch nie in typischer Ausprägung - stärker autoritär-formalistisch, ressentimentgeladen und aggressiv. Dem Statement "Viele Lehrer können sich nur behaupten, weil sie immer wieder mit harten Strafen drohen" stimmen 61 % der Mittelstufenschüler und (noch) 34 % der Primaner zu, währenddessen nur 15 % der Lehrer diesen Tatbestand sehen.

Es bleiben noch einige signifikant differierende schwer interpretierbare "Lehreritems".

	% Zustimmungen		
	Lehrer	Mittel-stufe	Prima
110. Häufig machen Schüler Botengänge oder andere Besorgungen für Lehrer.	3	33	19
33. Schülervereinigungen werden von Seiten der Lehrer sorgfältig beachtet.	24	53	55
59. In kleineren finanziellen Notlagen werden Schüler von den Lehrern unterstützt.	43	11	18
314. Eine ausgeglichene und überlegene Haltung bei den Schülern wird von den Lehrern sehr geachtet.	100	82	90
83. Moderne Musik und Malerei werden von den meisten Lehrern gering geschätzt.	25	60	48
129. Viele Lehrer duzen sich.	58	76	93

Auf der Schülerseite ergeben sich vor allem Unterschiede in der Deskription des Leistungsverhaltens und der Leistungsmotivation. Während die Schüler, insbesondere die Mittelstufenschüler, auf der einen Seite ein paar "Streber" sehen und auf der anderen Seite eine Mehrheit von mißerfolgsängstlichen und sekundär motivierten, d. h. nur auf Zeugnisse hin arbeitenden Schülern, finden die Lehrer zu keiner übereinstimmenden Ansicht.

Daß sich Schüler nur rege am Unterricht beteiligen, um bei ihnen einen guten Eindruck zu machen und nicht der Sache wegen, paßt offensichtlich den wenigsten Lehrern ins (Wahrnehmungs-)Konzept, obgleich nicht gerade wenige Schüler dieser Meinung sind.

Es fällt außerdem auf, daß das rezeptive musische Interesse der Schüler von den Lehrern tendenziell stärker eingeschätzt wird als das aktive musische, - zumindest musikalische Interesse, was die

Schüler gerade umgekehrt beschreiben. Die Lehrer beschreiben auch das musische Angebot der Schule gegenüber den Schülern der Tendenz nach als von höherem Niveau und den Bedürfnissen der Schüler entsprechender als die Schüler selbst.

Ansonsten ergeben sich auf der Schülerseite noch eine Reihe von signifikant differierenden Items, die nur schwer in einen Zusammenhang gebracht werden können:

		% Zustimmungen		
		Lehrer	Mittel-stufe	Prima
21.	Kein Schüler wird von seinen Mitschülern ausgelacht oder "geächtet", wenn er ausgefallene oder unpopuläre Ansichten zum Ausdruck bringt.	76	50	48
101.	In der Atmosphäre dieser Schule sind die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen meist nüchtern, ohne viel Romantik.	76	57	51
235.	Ernsthafte Diskussionen zwischen den Schülern sind an der Tagesordnung.	92	50	70
222.	Die Schüler hier haben ihre Launen und Mucken.	69	87	88
333.	Vielen Schülern fällt es schwer, ernst zu sein, über alles müssen sie ihre Witze reißen.	28	76	56
95.	Die Schulleitung und der Lehrkörper werden in Gesprächen der Schüler häufig verulkt.	40	80	81
79.	Die Schüler schätzen es, wenn Lehrer sich nicht aus der Ruhe bringen lassen.	100	75	73
405.	Die Schüler pflegen Kontakt zu anderen Schulen.	73	45	47

	% Zustimmungen		
	Lehrer	Mittel-stufe	Prima
114. Die Schüler zeigen größeres Interesse an Spezialisierung als an Allgemeinbildung.	87	67	62
378. Viele Schüler hier sind ausgesprochene "Bücherwürmer".	14	64	49

Auch diese einzelnen Differenzen sehen meistens so aus, daß die Lehrer die Schüler oder das Verhältnis der Schüler zueinander oder zu ihnen und der Schulleitung wesentlich positiver beschreiben als die Schüler selbst.

Daß die Lehrer das künstlerische Angebot der Schülerbücherei und die anderen musischen Fazilitäten der Halepaghenschule wesentlich positiver beurteilen, wurde bereits weiter oben angedeutet. Auch wurde bereits erwähnt, daß der Bestand an gesellschaftskritischer und politischer Literatur in der Schule von den Lehrern als wesentlich größer eingestuft wird als von den Schülern. Allerdings sind hier insbesondere die Mittelstufenschüler der Meinung, daß die Schule in dieser Hinsicht wenig anzubieten hätte, und die Sachverständigkeit dieses Urteils kann natürlich bezweifelt werden.

Zu erwähnen bleibt noch, daß die Schüler, vor allem die Mittelstufenschüler, größeren Schulveranstaltungen mehr Festlichkeitscharakter zumessen als die Lehrer.

Restitems:

	% Zustimmungen		
	Lehrer	Mittel-stufe	Prima
224. Es werden regelmäßig öffentliche Diskussionen veranstaltet, an denen Lehrer und Schüler teilnehmen.	48	27	15

	% Zustimmungen		
	Lehrer	Mittel-stufe	Prima
98. Für Schüler gibt es hier leicht zugängliche Wege, Klagen zum Ausdruck zu bringen.	100	68	78
384. Die Stühle und Tische in den Klassenräumen sind unbequem.	8	54	56
76. Es finden hier regelmäßig Feueralarmübungen statt.	21	6	3

3.9 Die Beschreibung des perzipierten Schulklimas mit Hilfe der Syracuse-Kategorien

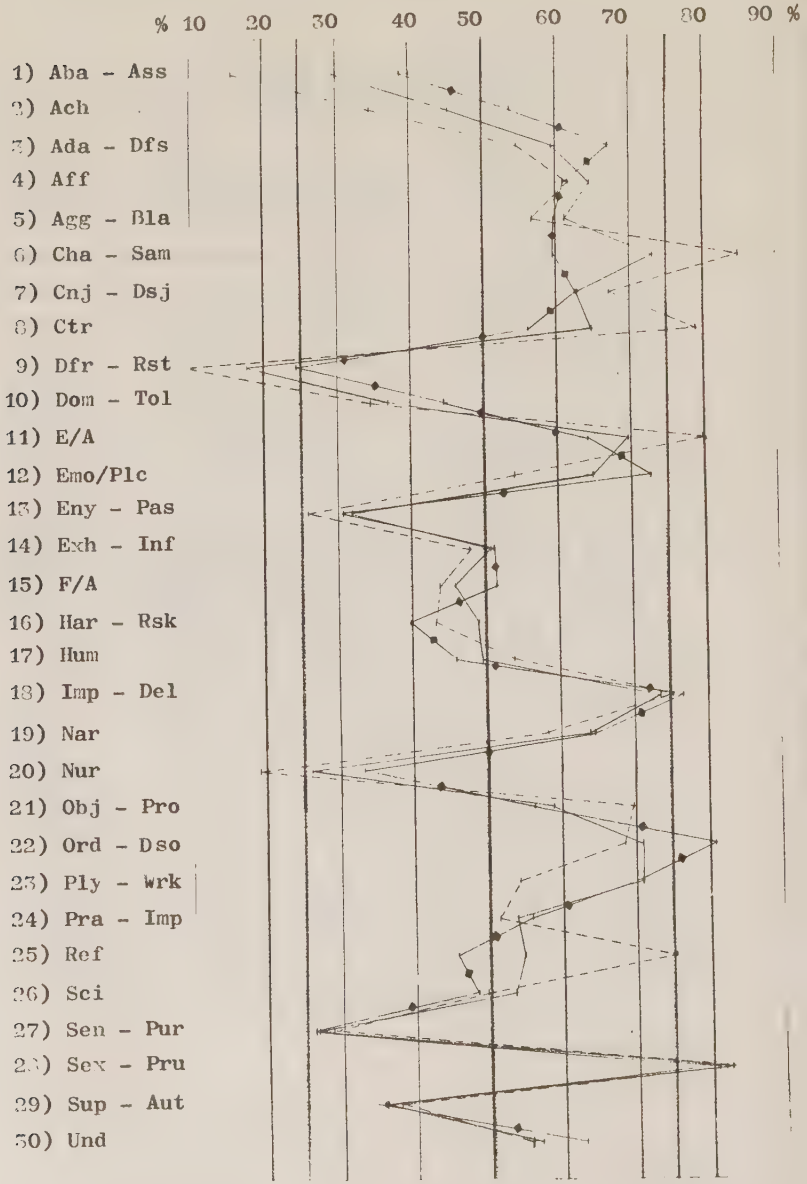
Um einen Eindruck zu bekommen, was die von Stern, Stein und Bloom (1956) entwickelten press-Kategorien zur Erfassung des Schulklimas in der Halepaghenschule leisten können, haben wir die Items des Ökometrix, die nach dem Schlüssel von Stern (1963) diesen Kategorien zugeordnet sind, in Gruppen zusammengestellt und pro Itemgruppe die Prozentwertmediane berechnet; d. h. die Prozentwerte der Zustimmungen bzw. Ablehnungen wurden pro Itemgruppe in eine Rangreihe gebracht, und es wurde der Wert bestimmt, der in dieser Rangreihe die mittlere Position einnimmt. Die Ergebnisse dieser Auswertung sind in Figur 1 dargestellt. Die Bestimmung des Medians wurde der Berechnung des arithmetischen Mittels (Summe der Prozentwerte dividiert durch die Anzahl der Items) vorgezogen, weil er weniger durch Extremwerte beeinflußt wird. Es ist anzumerken, daß die so erstellten Itemgruppen in der Anzahl der Items differieren. Denn auf der einen Seite sind einige Items im Laufe der Adaption des CCI weggefallen, andere Items haben sich "verdoppelt", indem von ihnen eine Lehrer- und eine Schülervariante formuliert und in den Ökometrix aufgenommen wurde. Die Itemgruppen setzen sich so aus mindestens sechs und höchstens 12 Items zusammen, das Gros der Gruppen enthält um neun Items. Die nach der Syracuse-Kategorie "Deference - Restiveness" (Dfr - Rst) zusammengestellte Itemgruppe enthält z. B. folgende Ökometrix-Items:

Item-Nr.	Schlüssel-richtung	Halepaghenschule Kl. 9-13	Kl. 9 u.10	Kl. 12 u.13
9	Ja	15,7 %	18,6 %	9,6 %
39	Ja	46,6 %	52,5 %	46,6 %
69	Ja	1,4 %	2,1 %	0,0 %
99	Ja	32,4 %	41,0 %	15,1 %
129	Nein	17,3 %	24,5 %	6,8 %
159	Nein	11,9 %	12,9 %	8,3 %
219	Ja	63,1 %	70,0 %	43,8 %
249	Ja	20,7 %	29,8 %	8,2 %
279	Nein	17,7 %	19,6 %	15,1 %
Prozentwertmedian		17,7 %	24,5 %	9,6 %

Die inhaltliche Explikation der Syracuse-Kategorien (nach Stern 1970) sowie die Nummern der ihnen zugeordneten Ökometrix-Items sind im Anhang (A 3) wiedergegeben (s. im übrigen auch Abschnitt 2.4).

Figur 1

Ökometrik/Form Ist: Prozentwertmediane für die nach den Syracuse-Kategorien zusammengestellten Itemgruppen, Halepaghenschule.+



+) _____ Klassen 9 - 13, _____ Klassen 9 u. 10
---------- Klassen 12 u. 13

Da Daten von einer repräsentativen Stichprobe deutscher Gymnasien nicht vorliegen, können wir diese Funde nur absolut auswerten. Wir benutzen dabei wieder die 75 %- bzw. 25 %-Grenze, um festzustellen, ob eine Syracuse-Kategorie das Klima in der Halepaghenschule "objektiv" kennzeichnet oder nicht. Das Schulklima in der Halepaghenschule (s. Figur 1) wäre demnach - ohne Berücksichtigung der Klassenstufe - durch folgende press zu kennzeichnen:

- sich intensiv mit erotischen (heterosexuellen) Themen beschäftigen (Sex - Pru);
- Autoritäten wenig Respekt bezeugen bis sich ihnen gegenüber trotzig und aufsässig verhalten (Dfr - Rst).

Außderdem sind danach folgende press im Halepaghener Schulklima relativ (Prozentwertmedian annähernd 75 % bzw. 25 %) stark ausgeprägt:

- selbstsicher sein, auf sich vertrauen bis sich verherrlichen (Aba - Ass);
- sich variabel und flexibel verhalten (Cha - Sam);
- Bemühung, durch soziale und sozialpolitische reformerische Tätigkeit zu Ansehen und Macht - in der Fantasie oder in Wirklichkeit - zu gelangen (E/A);
- sich offen und ungezwungen emotional äußern (Emo - Plc);
- lässig und faul sein (Eny - Pas);
- unbesonnenes, spontanes, waghalsiges Verhalten (Imp - Del);
- anderen gegenüber gleichgültig, zurückhaltend, distanziert sein (Nur);
- ordentlich, sauber, pedantisch sein (Ord - Dso);
- auf Vergnügungen und Unterhaltung aus sein (Ply - Wrk);
- einfach, mäßig, genügsam, asketisch leben (Sen - Pur).

Dieses press-Bild der Halepaghenschule ist nicht frei von Widersprüchen. Zumindest scheint es schwierig, sich ein Klima vorzustellen, das einen stark ausgeprägten asketischen Charakter hat, das zugleich aber

eine stark erotische Färbung aufweist,und in dem emotionale Expressivität und Konsumlust vorherrschen. Diese Widersprüchlichkeit erklärt sich vor allem daraus, daß die Syracuse-Kategorien und die ihnen zugeordneten Items oft nur sehr schlecht zusammenpassen. So enthält die press-Kategorie "Sensuality-Puritanism" (Sen - Pur) in der Hauptsache Items, die sich auf künstlerische Tätigkeiten und Interessen der Schüler beziehen, und damit ist es in der Halepaghenschule, wie wir bereits gesehen haben, tatsächlich relativ schlecht bestellt. Auch sonst besteht zwischen dem Inhalt der Items und der inhaltlichen Explikation der Syracuse-Kategorien oft nur ein allzu assoziativer Zusammenhang - was eine Ursache dafür ist, daß in der Beschreibung des Buxtehuder Schulklimas nach den Syracuse-Kategorien kaum mehr das Schulklima erkennbar ist, wie es unter ausdrücklicher Berücksichtigung des konkreten Inhalts der Items beschrieben wurde (s. Abschnitt 3.7). Die press-Dimension "Deference - Restiveness" (Dfr - Rst) - die auf ihrem negativen Pol "rebelliousness" anzeigen soll - enthält als "rebellischstes" Item das Statement: "Flugblätter und sonstige Veröffentlichungen der Schüler 'durchleuchten' und kritisieren (niemals) hochgestellte Personen". Hier sieht man, daß diese press-Kategorien ausgedacht worden sind, als sich die internationale antiautoritäre Studenten- und Schülerbewegung nicht einmal im Embryonalstadium befand. Eine andere Ursache für die geringe konkrete Aussagekraft der Syracuse-Kategorien liegt darin, daß in den entsprechenden Itemgruppen die sich auf die Lehrer beziehenden Items mit den Items konfundiert sind, die sich auf die Schüler beziehen. Der relativ hohe Wert der Halepaghenschule auf der press-Dimension "Order - Disorder" (Ord - Dso) kommt so nur durch die sich auf die Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen der Lehrer beziehenden Items zustande, aus der sich die entsprechende Itemgruppe in der Mehrzahl zusammensetzt. Die

Schüler, insbesondere die Primaner, zeigen hier eher entgegengesetzte Neigungen. Und die press-Kategorien "Play-Work" (Ply - Wrk) und "Sexuality - Prudishness" (Sex - Pru) repräsentieren praktisch reine (Mit-)Schüler-press. Es ist kaum anzunehmen, daß die entsprechenden Lehrer-press eine ähnliche Ausprägung hätten. Diese Konfundierung der Schüler- und Lehrer-press hat auch zur Konsequenz, daß kaum Einsicht in gruppendynamische und intergruppendynamische Strukturen und Prozesse gewährt wird. Was ist das aber für ein Begriff von Schulklima, das die Beziehung der Lehrer zu den Schülern und die der Schüler zueinander im unklaren läßt?

Eine dritte Ursache für die weitgehende Untauglichkeit der Syracuse-Kategorien, das Schulklima konkret zu kennzeichnen, liegt in dem, was man ihre inhaltliche Indifferenz nennen kann. So stehen in der Kategorie "Reflectiveness" nebeneinander die Items:

> Moderne abstrakte Musik und Malerei finden bei den Schülern wenig Anklang. (Nein)
> Der Vortrag eines bekannten Philosophen oder Theologen würde hier kaum beachtet. (Nein)
> Einige Lehrer sehen die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Formen als fragwürdig an. (Ja)

Hinter dieser Kategorie steht das Bild eines intellektuell-rezeptiven, kontemplativen, die eigene Introspektion kultivierenden Menschen, also ein formaler Persönlichkeitstyp. Und aus dieser Perspektive wird es dann recht gleichgültig, ob das Schulklima das Interesse an moderner Kunst, an philosophischen Exkursen oder an sozialkritischer Reflexion fördert, - es ist eben immer "reflectiveness".

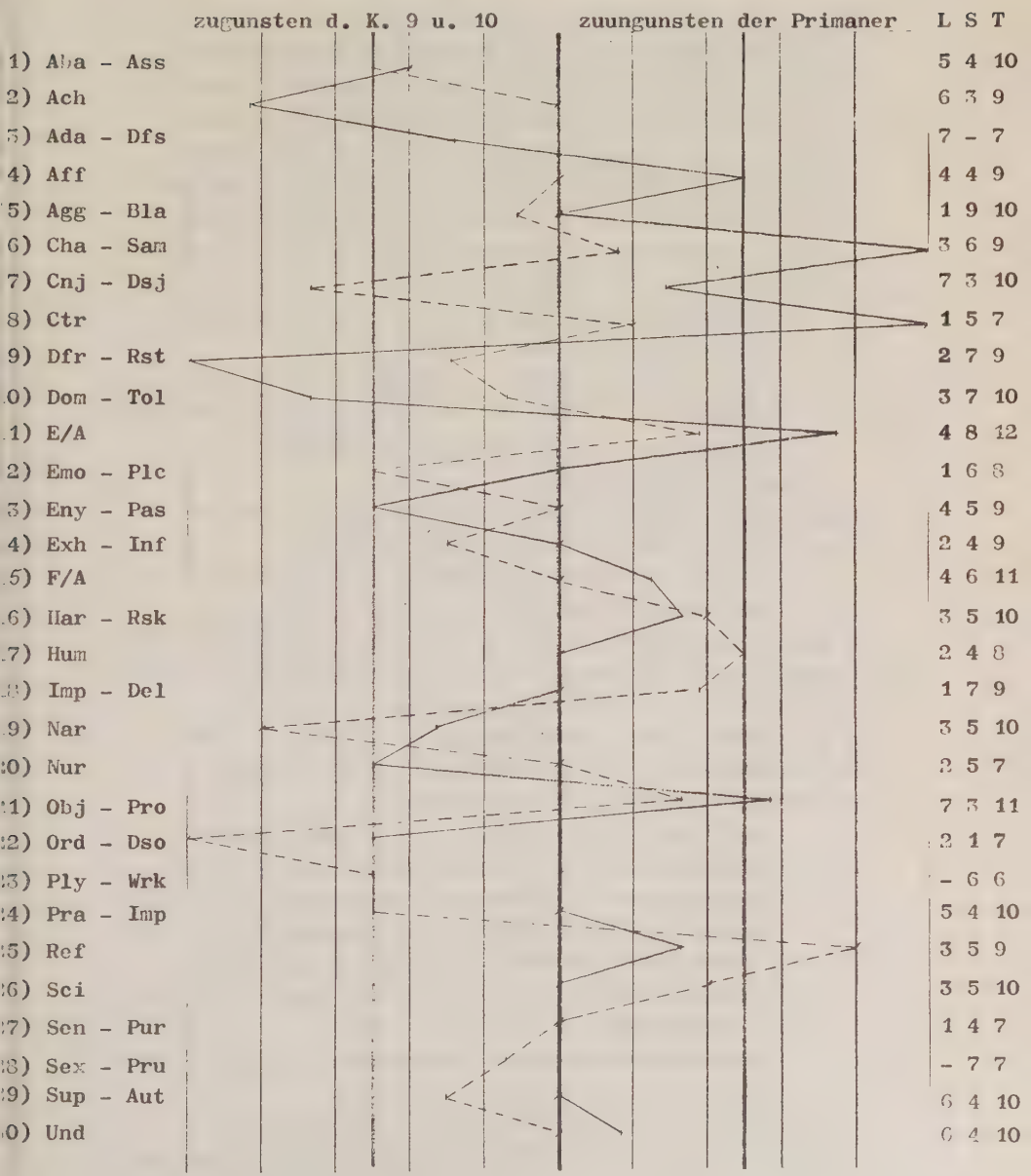
Ein Nachteil der Syracuse-Kategorien, so wurde im vorausgehenden festgestellt, ließe sich beheben, wenn man die globalen press-Kategorien nach ihrem Bezug auf die Lehrer oder Mitschüler aufspalten würde.

Im folgenden sei empirisch überprüft, welchen Informationsgewinn eine solche Aufspaltung mit sich bringt.

Zu diesem Zweck habe ich einmal pro Syracuse-Kategorie die Lehrer- und Schüler-Items voneinander getrennt und für die getrennte Itemgruppen festgestellt, wie viele Items signifikant zwischen der Mittelstufe und der Prima differieren. Dann wurde der Netto-Anteil der Items bestimmt, die zugunsten einer Schülergruppe signifikant differieren; d. h. von der (größeren) Anzahl der Items, die zugunsten einer Schülergruppe signifikant differieren, wurde die (kleinere) Anzahl der Items subtrahiert, die zugunsten der anderen Schülergruppe signifikant differieren, und die Differenz zwischen beiden Zahlen wurde durch die Gesamtzahl der Items in der betreffenden Itemgruppe dividiert. Das Ergebnis dieser Berechnungen ist in Figur 2 grafisch dargestellt. Da sich die Anzahl der Lehrer- bzw. Schüler-Items von Kategorie zu Kategorie beträchtlich verändert und damit die Zuverlässigkeit der angegebenen Anteile, wurde in die Darstellung der Ergebnisse die Anzahl der Lehrer- und Schüler-Items pro Kategorie aufgenommen (s. rechte Spalten neben Figur 2).

Figur 2

Ökometrix/Form Ist: die Netto-Anteile der pro Syracuse-Kategorie zwischen Mittelstufe und Prima signifikant differierenden Items+



+) _____ Items, die sich auf die Lehrer beziehen
---------- Items, die sich auf die Schüler beziehen

Wenn die Entscheidung akzeptiert wird, daß ein Lehrer-press dann als beträchtlich stärker gegenüber einer Schülergruppe ausgeprägt zu betrachten ist, wenn die Hälfte der Items oder mehr zugunsten dieser Schülergruppe effektiv, d. h. im Sinne des oben definierten Netto-Anteils, differieren, bestimmen besonders folgende Lehrer-press das Schulklima in der Mittelstufe (im Gegensatz zum Schulklima in der Oberstufe) der Halepaghenschule:

- Leistungen vollbringen, Hindernisse überwinden und Erfolge erringen (Ach);
- Autorität respektieren, die Meinungen von Vorgesetzten als überlegen anerkennen (Dfr - Rst);
- fleißig sein, sich anstrengen, Ausdauer beweisen (Eny - Pas);
- sich anderen gegenüber behaupten, sie manipulieren und beherrschen (Dom - Tol);
- andere liebevoll unterstützen, ihnen beistehen und sie schützen (Nur).

Mit einiger Vorsicht (nur 2 Items!) ist noch folgendes Lehrer-press als relativ stark das Schulklima in der Mittelstufe bestimmend zu betrachten:

- ordentlich, sauber pedantisch sein (Ord - Dso).

Gegenüber den Primanern aber sind folgende Lehrer-press relativ stark ausgeprägt:

- gesellig, gruppenzentriert sein, mit anderen freundschaftliche Verbindungen eingehen (Aff);
- sich variabel und flexibel verhalten (Cha - Sam);
- Bemühung, durch soziale und sozialpolitische reformerische Tätigkeit zu Ansehen und Macht - in der Fantasie oder in Wirklichkeit - zu gelangen (E/A);
- ohne Vorurteile sein, nicht personalistisch oder wunschgeleitet denken (Obj - Pro).

Außerdem ist demnach noch folgende Lehrer-press im Schulklima der Prima dominant (aber Vorsicht, nur ein Item!):

- schwierige, frustrierende, erniedrigende Situationen bewältigen (Ctr).

In der Mittelstufe sind am selben Kriterium gemessen folgende Schüler-press relativ stark ausgeprägt:

- die eigene Unterlegenheit, Unfähigkeit, Minderwertigkeit anerkennen, sich erniedrigen und abwerten lassen ((Aba - Ass);
- zielgerichtet, geplant vorgehen (Cnj - Dsj);
- sich offen und ungezwungen emotional äußern (Emo - Plc);
- eitel, egozentrisch sein, sich vor allem mit sich selbst beschäftigen, erotisch mit dem eigenen Körper oder der eigenen Persönlichkeit umgehen (Nar);
- auf Vergnügungen und Unterhaltung aus sein (Ply - Wrk);
- die eigenen Fähigkeiten für unmittelbar nützliche, faßbare, sachliche Zwecke einsetzen, handwerklich tätig sein, an geselligen Unternehmungen teilhaben, Geschäfte durchführen (Pra - Imp).

Außerdem kennzeichnet noch der Schüler-press "Order - Disorder", wenn auch nur durch ein einziges Item repräsentiert, relativ gut das Schulklima in der Mittelstufe der Halepaghenschule.

Das Schulklima in der Oberstufe stellt sich gegenüber dem der Mittelstufe vor allem als intellektuell dar. D. h. folgende Schüler-press sind besser "entwickelt":

- soziale Gegenstände und Konstruktionen durch empirische Analyse, Reflexion, Diskussion und Kritik symbolisch behandeln (Hum);
- die Kontemplation kultivieren und die Introspektion trainieren, sich mit persönlichen, psychischen, geistigen, ästhetischen oder metaphysischen Erfahrungen beschäftigen (Ref).

Die nach Lehrer- und Schüler-Items getrennt verrechneten Syracuse-Kategorien sind für die Beschreibung des Schulklimas schon wesentlich ergiebiger und treffen

sich teilweise mit den differentiellen Beschreibungen des Schulklimas, wie sie auf der Basis des konkreten Inhalts von Items vorgenommen wurden. So ist auch in den press-Beschreibungen erkennbar, daß das Verhältnis der Lehrer zu den Mittelstufenschülern "vertikaler" ist als zu den Primanern und daß sie stärkeren Leistungsdruck auf die Mittelstufenschüler ausüben. Auch tritt in Erscheinung, daß das Schulklima in der Mittelstufe weniger intellektuell und mehr praktisch und sozial ausgerichtet ist. Dennoch sind die aufgrund der press-Kategorien vorgenommenen Charakterisierungen noch zu formal und abstrakt. Und dort, wo man vermuten zu können glaubt, daß das Schulklima in einer ungewohnten, neue Erkenntnisse erzeugenden Weise beleuchtet wird, wird man durch einen verheißungsvollen Kategorientitel und eine irreführende inhaltliche Explikation getäuscht. Die Mittelstufenschüler erscheinen so z. B. in der press-Deskription als "narzisstischer", d. h. egozentrischer, eitler, autoerotischer etc. als die Primaner. Schaut man sich aber die Items an, die zugunsten der Mittelstufenschüler signifikant differieren, ergibt sich folgendes Bild:

> Die meisten Schüler hier bemühen sich, modebewußt gekleidet zu sein. (Ja)
>
> Die meisten Schüler lieben Tätigkeiten wie Tanzen, Schlittschuhlaufen, Gymnasik.(Ja)
>
> In der Regel wird ein Schüler von seinen Mitschülern auf sein ungepflegtes Äußeres aufmerksam gemacht. (Ja)
>
> Gute Umgangsformen und Manieren werden von den Schülern als ziemlich unwichtig betrachtet. (Nein)

Das heißt: die Mittelstufenschüler bemühen sich ganz offensichtlich, "schön" und "manierlich" für die anderen zu sein, nicht für sich!

Auch ein anderer schwerwiegender Mangel der press-Interpretation nach dem Syracuse-Ansatz wird durch den vorliegenden Vergleich sichtbar: Ein Teil der

Items, die den selben press-Kategorien zugeordnet werden, beinhalten press im ursprünglichen Wortsinn, nämlich als gesammelten Druck (Aufforderung, Beeinflussung), bestimmte Tätigkeiten durchzuführen, andere Items bezeichnen nur in eine bestimmte Richtung gehende aggregierte Verhaltensweisen. So ist die press-Kategorie "Achievement" auf der Lehrerseite durch Items folgender Art definiert:

> In den meisten Fächern werden sehr hohe Anforderungen gestellt. (Ja)

Auf der Schülerseite aber finden sich Aussagen der folgenden Art:

> Die Schüler verlangen hier sehr viel von sich selbst. (Ja)

(was signifikant zugunsten der Mittelstufenschüler differiert).

Nun ist es aber keineswegs so, daß diese Rollenaufteilung in press-ausübende Lehrer und press-gemäß (oder -ungemäß) handelnde Schüler durchgängig beibehalten würde. In der Kategorie "Achievement" ist z. B. auch das folgende Schüler-Item:

> Wer für gute Zensuren arbeitet, gilt bei seinen Mitschülern als Streber. (Nein)

(was signifikant zugunsten der Primaner differiert).

Und ähnliche Inkonsistenzen finden sich auf der Lehrerseite auch in anderen Kategorien. Wenn auch zugestanden werden kann, daß nicht nur explizite Erwartungen, Aufforderungen, Sanktionen als "press" wirken können, sondern auch aggregierte Verhaltensweisen, so dürfte es doch ein Unterschied sein, ob die Schüler in der Mehrzahl leistungsschwach sind oder ob sie den leistungsstarken Schüler als Streber attackieren, um nur ein Beispiel zu nennen. Mit anderen Worten, es lohnt zu wissen, ob es sich um ein direktes oder indirektes (oder auch nur mögliches) "press" handelt.

Zusammenfassend darf also festgestellt werden, daß die Syracuse-Kategorien für die konkrete Strukturierung des Schulklimas relativ wenig leisten.

Auch die Aufteilung in Lehrer- und Schüler-Kategorien reduziert diesen Mangel nur wenig.

3.10 Das invariante optative Schulklima in der Halepaghenschule (N = 199)

Die Schüler der Halepaghenschule sind sich ziemlich einig darüber, welches Klima an ihrer Schule herrschen soll und welches nicht. Von den 341 Items des Ökometrix / Form Soll finden 238 Items bei mehr als 75 % bzw. bei weniger als 25 % der Schüler der Halepaghenschule Zustimmung. In das Bild der Soll-Vorstellungen, wie es an dieser Stelle entworfen wird, sollen allerdings nur die 144 Statements einbezogen werden, die von mehr als 87,5 % bzw. weniger als 12,5 % der Schüler als wünschenswert angegeben wurden, - also die Items, die in der absoluten prozentualen Zustimmungsverteilung in den beiden extremen Oktilen liegen. Die Beschränkung auf diese Items scheint in Anbetracht der großen Anzahl der Items, die auch dem 75 %- bzw. 25 %-Kriterium als "wirklich" gewünscht zu betrachten sind, sinnvoll, um zu einem pointierten Bild des optativen Schulklimas zu gelangen; dann aber auch, weil von den befragten Personen im allgemeinen größere Sicherheit bei der Beantwortung der Ökometrix-Items nach der Soll-Instruktion berichtet wurde als nach der Ist-Instruktion (s. auch Abschnitt 3.6). Da inzwischen eine gewisse Vertrautheit mit den Ökometrix-Items beim Leser vorausgesetzt werden darf, kann die Beschreibung der Soll-Vorstellungen noch etwas mehr vom konkreten Iteminhalt abstrahieren als bei der Darstellung der Ist-Feststellungen.

Die Soll-Vorstellungen der Halepaghenschüler sind ausgesprochen politisch, und zwar sowohl was die schulinternen Angelegenheiten angeht, als auch was das Interesse und Engagement der Schüler hinsichtlich schulexterner - nationaler wie internationaler - Angelegenheiten betrifft. Schulintern wünscht man eine engagierte und kompetente Mitbestimmung der

Schüler, - auch in Unterrichtsfragen. Ort und Art dieser Mitbestimmung ist vor allem die Diskussion, auch wenn man die Mitbestimmung institutionell abgesichert haben will und wünscht, daß sich die Schüler in Gruppen und Vereinigungen organisieren. Aber der politische Horizont der Schüler soll nicht auf die Schule beschränkt bleiben. Die Schüler sollen sich über das Studium einschlägiger Werke, die Lektüre der Tageszeitung und Diskussionen mit Mitschülern, Lehrern und der Öffentlichkeit die Fähigkeit erwerben, an der Lösung übergreifender gesellschaftlicher und politischer Probleme mitzuarbeiten. Die Schule soll diesen Kompetenzerwerb durch entsprechende Lehrinhalte und Fazilitäten fördern.

Die Schüler aus Buxtehude beweisen in ihren Soll-Vorstellungen auch eine sehr soziale Gesinnung. Man wünscht nicht nur Geselligkeit, obgleich auch diese im Soll-Klima der Schüler ihren Platz hat, sondern eine wirklich reziproke, zielgerichtete Kommunikation und Kooperation der Schüler untereinander und zwischen Lehrern und Schülern. Von den Lehrern erwartet man Beratung und Hilfe, - nicht nur in schulischen Angelegenheiten, sondern auch bei "privaten" Problemen. Allerdings sollen sich die Lehrer nur um das Privatleben der Schüler kümmern, wenn sie darum gebeten werden. Der Interaktionsstil Lehrer - Schüler soll informell, kameradschaftlich und humorvoll sein und nicht von aufgesetzten Regeln und Formalismen bestimmt. Eine "Schulordnung" kennt das optative Schulklima nicht. Der Wunsch nach sozialer Nähe von Lehrern und Schülern drückt sich u. U. auch darin aus, daß die Lehrer moderne Kleidung tragen, sich für Beatmusik und Theatergruppen der Schüler interessieren sollen. Die Schüler sollen untereinander lebendigen, intimen Kontakt haben. Das soziale Klima soll generell offen, emotional expressiv sein, latente Spannungen und Hostilitäten haben darin keinen Platz. Allerdings schätzt man es offensichtlich auch

gar nicht, wenn die Lehrer in ihren Aggressionen allzu expressiv, nämlich handgreiflich werden.

Die Schüler wünschen nicht nur, daß die Lehrer sich untereinander fachlich austauschen, sondern auch, daß sie freundschaftlichen Kontakt pflegen.

Das Leistungssoll ist im optativen Schulklima weniger ausgeprägt als das soziale Soll (wenn man unter Leistung Schulleistung versteht). Leistungsindividualismus ist bei den Schülern gar nicht beliebt, elitäre Wünsche scheinen ihnen fremd zu sein: jedenfalls erwartet man, daß sich Schüler wie Lehrer um leistungsschwache Schüler kümmern. Die Leistungssolls der Schüler beziehen sich vor allem auf extracurriculare Inhalte und haben, motivationell betrachtet, intrinsischen Charakter.

Im Unterricht selbst sollen die Schüler viel Raum für Eigenaktivität und kritische Teilnahme haben. Überhaupt sollen die Lehrer auf die Schüler "anabolische" press (McCall 1963) ausüben, d. h. bei ihnen die Fähigkeit fördern, selbständig zu denken und sich kreativ zu entfalten, auch, wenn dabei gegen vorherrschende Meinungen und Denkgewohnheiten verstoßen wird. Auch die Schüler sollen den individuellen Widerstand respektieren.

Natürlich will man, daß der Lehrer prinzipiell keinen Schüler den anderen vorzieht, und daß die Leistungskontrolle "objektiv", d. h. unabhängig von der Einstellung des Lehrers zum Schüler ist. (Die Abschaffung der Leistungskontrolle war im Ökometrix / Form Soll nicht vorgesehen. Allerdings plädierte auch bei der offenen Vorbefragung der Schüler nur ein sehr geringer Teil für die Abschaffung.)

Der Unterricht soll sowohl praxis- als auch wissenschaftsorientiert sein. Fachidioten unter den Lehrern sind nicht erwünscht. Die Vorbereitung auf die Universität soll ein zentrales Ziel des Unterrichts sein.

Für Religiosität haben die Halepaghenschüler auch in ihren Soll-Vorstellungen wenig übrig, und sie

erwarten weder von den Lehrern noch ihren Mitschülern irgendeine entsprechende Beeinflussung.

Die Sexualität ist ein ausgesprochen positives Thema des optativen Schulklimas. Man wünscht einhellig eine rege Interaktion zwischen den Jungen und Mädchen an und außerhalb der Schule, und auch zwischen Schülern und Lehrern soll Sexualität kein tabuiertes Gesprächsthema sein.

In den Soll-Vorstellungen der Schüler wird eine Rangordnung oder ein Unterordnungsverhältnis der Schüler nach ihrem Alter bzw. ihrer Klassenstufe abgelehnt. Bemerkenswert ist auch, daß die Schüler aus unterschiedlichem Milieu und aus ländlichen und städtischen Gegenden kommen sollen. Diese Forderung ist wohl dahingehend zu interpretieren, daß alle sozialen Schichten am Gymnasium vertreten sein sollen.

Im Wunschbild der Schüler soll die Schule eine offene Schule sein: öffentliche Diskussionen sollen stattfinden, auswärtige Wissenschaftler, Studenten und Schüler sollen Gastvorträge halten, größere festliche Veranstaltungen und Theateraufführungen sollen an der Tagesordnung sein. Im Zusammenhang mit der letzten Forderung kann auch gesehen werden, daß von den Schülern ein großes musisches Angebot von schulischer Seite aus erwartet wird. Das optative Schulklima ist dem Interesse für Dichtung, Malerei, Bildhauerei, Architektur und ähnlichem überhaupt sehr zugeneigt.

Zu erwähnen bleibt eine Reihe von schwer integrierbaren Soll-Vorstellungen der Schüler:

- In den meisten Fächern sollen die Unterrichtsstunden gut geplant sein, so daß eine Stunde auf der anderen aufbauen kann.
- Es sollen nicht immer wieder die gleichen Unterrichtsstoffe durchgekaut werden.
- In den naturwissenschaftlichen Fächern soll viel experimentiert werden.
- Die Lehrer sollen sich in ihren Meinungen und Überzeugungen unterscheiden.

- Die Lehrer sollen nicht launisch und unberechenbar sein.
- Die Lehrer sollen sich sportlich betätigen (zusammen mit den Schülern?).
- Es soll nicht geschehen, daß sich Lehrer vor Schülern abfällig über einen ihrer Mitschüler äußern.
- Die Schüler sollen sich für Abwechslung interessieren und sich für etwas begeistern lassen.
- Sie sollen in den Ferien in andere Länder reisen.
- Sie sollen darüber nachdenken, was sie nach Abschluß ihrer Schulzeit unternehmen werden und sich überhaupt um ihre Zukunft kümmern.
- Die Schüler sollen nicht erst kurz vor den Zeugnissen arbeiten.
- Die Schule soll sauber und gepflegt sein.
- Die Schule soll den Schülern eine Menge Möglichkeiten bieten, sich in eigenen Arbeits- oder Hobbygruppen zu betätigen.

3.11 Gruppenspezifische Unterschiede in den schulklimatischen Soll-Vorstellungen (Halepaghenschule)

Wie im vorausgehenden (Abschnitt 3.8.1 bis 3.8.4) die schulklimatischen Ist-Feststellungen auf gruppenspezifische Unterschiede hin untersucht wurden, so soll hier die Frage nach gruppenspezifischen optativen Subklimata beantwortet werden. Der Vergleich dieser optativen Subklimata erfolgt dabei parallel zu den Vergleichen der schulklimatischen Ist-Feststellungen

3.11.1 Mittelstufenschüler versus Primaner (N_1 = 109, N_2 = 45)

Bei der Durchsicht der Items der Form Soll, die signifikant zwischen Mittelstufe und Prima differieren, fällt auf, daß viele Differenzen bereits bei der Form Ist beobachtet werden konnten. Von den 77 signifikant differierenden Items der Form Soll differieren 40 Items der Form Ist in die gleiche Richtung, fünf in die entgegengesetzte Richtung (und zwar zumeist Items aus dem Leistungsbereich). Diese Reproduktion der Differenzen wird noch deutlicher, wenn man von den signifikant differierenden Items der Form Ist ausgeht. Von den 128 signifikant differierenden Items der Form Ist (abgerechnet sind die Items, die die Form Soll nicht enthält) differieren 102 - signifikant oder nicht - in die gleiche Richtung. Diese Beobachtung braucht aber eigentlich nicht zu verwundern, weil viele Items des Ökometrix aggregierte Einstellungen der Schüler zu erfassen beabsichtigen und sich in den Soll-Vorstellungen eben auch die Einstellungen der Schüler manifestieren (z. B. "Wenn Schüler schriftliche Arbeiten anfertigen, legen sie großen Wert auf die äußere Form").

So gesehen spricht diese Reproduktion der Differenzen eben für die Validität oder, wenn man so will, den ∝-press-Charakter der Klimadeskriptionen. Es könnte allerdings auch sein, daß die Wahrnehmungen der Schüler von ihren Soll-Vorstellungen projektiv vorbestimmt waren. Dieser Frage soll an späterer Stelle nachgegangen werden (s. Abschnitt 3.14).

Worin unterscheiden sich nun die schulklimatischen Soll-Vorstellungen der Mittelstufenschüler von denen der Primaner?

Die meisten Differenzen zwischen beiden Schülergruppen beziehen sich auf den Leistungsbereich. Die Mittelstufenschüler wünschen geringere Leistungsanforderungen und weniger leistungsmotivierte Mitschüler. In den Notendiskussionen soll es vor allem darauf ankommen, gute Noten "herauszuschlagen". Nichtsdestotrotz sollen die Lehrer regelmäßig darauf achten, ob die Schüler ihre Hausaufgaben sorgfältig machen. Viele Schüler sollen Nachhilfeunterricht erhalten (!). Die Eltern sollen von den Lehrern zwischendurch besser nicht über den Leistungsstand ihres Kindes informiert werden. Diese Differenzen spiegeln auf der Seite der Mittelstufenschüler eine ängstlich-defensive Haltung gegenüber Leistungsanforderungen und eine Abhängigkeit von extrinsischer Kontrolle wider. Mit dieser Einstellung gegenüber dem Leistungsbereich mag auch zusammenhängen, daß die sprachlichen Fächer bei den Mittelstufenschülern größere Bevorzugung erfahren. Denn sie konfrontieren den Schüler weniger oft als die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit einer unausweichlichen Leistungsrückmeldung ("richtig" - "falsch"), sondern häufig mit einem feed-back, das zur "Geschmacksache" erklärt werden kann (z. B. "eine gute Formulierung").

In diesen Zusammenhang muß auch gestellt werden, daß die Mittelstufenschüler alle Ereignisse begrüßen, die den (strapaziösen) Unterricht stören, seien es nun Besucher, Umläufe oder Feueralarmübungen.

Aus dieser ängstlich-defensiven Haltung gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen ist wohl auch zu erklären, daß die Mittelstufenschüler mehr als die Primaner an einer sozialen Distanz zu den Lehrern interessiert sind. Immerhin noch 30 % der Mittelstufenschüler (gegenüber 4 % der Primaner) wünschen sogar, daß die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern auf die Unterrichtszeit beschränkt bleibt. Dem widerspricht keinesfalls, daß die Mittelstufenschüler in größerer Anzahl wünschen, die Lehrer möchten sich für Klassenfahrten oder Klassenfeste interessieren: dann fällt eben Unterricht aus!

Die größere Leistungsbereitschaft der Primaner, wie sie sich in ihren Soll-Vorstellungen manifestiert, darf aber nicht als Leistungsindividualismus mißverstanden werden. Mehr Primaner als Mittelstufenschüler (93 % : 77 %) wünschen, daß Aufgaben gestellt werden, die Gruppenarbeit erfordern. Und erstaunlicherweise gibt es einen prozentual größeren Teil von Primanern (42 % : 23 %), die eine "Menge Zeit" haben möchten, in Imbißstuben, Kneipen oder auf ihren Buden herumzugammeln.

Erstaunlich ist es, wie viele Schüler der Mittelstufe noch den herkömmlichen Formalismen und Schulkonventionen verhaftet sind. Fast 30 % (gegenüber 0 % der Primaner) der Mittelstufenschüler wünschen, daß die Schüler aufstehen müssen, wenn ein Lehrer den Klassenraum betritt, und eine feste Sitzordnung in allen Fächern wollen (immer noch) 37 % der Mittelstufenschüler (gegenüber 16 % der Primaner) gewahrt wissen. Überhaupt sind die Mittelstufenschüler mehr auf Form, Regelhaftigkeit und Konvention bedacht.

Mit diesem Formalismus Hand in Hand geht eine stärker ausgeprägte autoritäre Einstellung. So will immer noch fast ein Viertel der Schüler aus der Mittelstufe (was kein Primaner will), daß Schüler Lehrern nicht widersprechen sollen, und daß Schüler Dinge tun, von denen sie wissen, daß sie von den Lehrern kritisiert werden, wünschen ebenfalls signifikant weniger

jüngere Schüler (wenn auch beide Differenzen tendenziell und nicht typisch sind!). Dazu paßt, daß mehr Mittelstufenschüler ein Unterordnungsverhältnis zum Lehrer gutheißen, worauf die Tatsache hinweist, daß sie signifikant mehr als die Primaner es begrüßen, wenn Schüler häufig Botengänge oder andere Besorgungen für Lehrer machen. Trotzdem, oder besser: gerade deswegen wünscht man in der Mittelstufe in stärkerem Ausmaß, daß die Schüler es ohne Bedenken ausnützen, wenn Lehrer weich sind. Daß Schüler Streiche gegen Lehrer aushecken, ist auch in der Prima (ca. 50 %) noch ziemlich beliebt, aber das aggressive Potential in der Mittelstufe ist doch noch beträchtlich größer (84 %).

In den Soll-Vorstellungen der Schüler zeigt sich auch deutlich, was bereits in der Ist-Darstellung des Schulklimas zu Tage trat, daß die Mittelstufenschüler mehr auf Konformität und Uniformität aus sind. Das mag vielleicht auch erklären, daß noch relativ viele Mittelstufenschüler wünschen, an der Schule möge eine Konfession vorherrschen.

Auch die geringere Soziologisierung und Politisierung der jüngeren Schüler spiegelt sich in den Soll-Differenzen wider. Am - relativ - wenigsten optative Zustimmung bei ihnen findet das Statement: "Einige Lehrer sehen die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Formen als fragwürdig an" (54 % gegenüber 84 % der Primaner).

Eine bedeutende Rolle im Wunschklima der Mittelstufenschüler spielt die dominante Gruppe, die exklusive Clique, das "in" und "out" sein. Dieses relativ starke Gruppenbedürfnis verknüpft sich mit Aggressivität: Mehr Mittelstufenschüler wünschen, daß es sich befehdende Schülergruppen gibt. Und zur "Gruppe" gehört eben auch, daß die Führer eine Reihe besonderer Rechte genießen.

Gegenüber dem Thema Sexualität, Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen, zeigen die Mittelstufenschüler

in ihren Soll-Vorstellungen eine Haltung, die man - mit interpretatorischen Surplus - als Deprivierten-Gesinnung bezeichnen könnte: ein Schüler, der es versteht, zweideutige Witze zu erzählen, soll bei seinen Mitschülern immer ein offenes Ohr finden, und Informationen über Freundinnen bzw. Freunde sollen viel Raum in den Unterhaltungen der Schüler haben. Dem widerspricht nicht unbedingt, daß mehr gewünscht wird, die Mädchen mögen in den Pausen unter sich bleiben: Die Attraktivität des anderen Geschlechts ist eine noch ambivalente Angelegenheit und die Beschäftigung mit ihm in der Fantasie ungefährlicher.

In der Mittelstufe und in der Prima hat man überhaupt eine unterschiedliche Vorstellung von idealem Gesprächs- und Unterhaltungsstoff. Wie bereits in der Ist-Darstellung beschrieben, sind die Primaner mehr an ernsten Diskussionen und "Sinngesprächen" interessiert, währenddessen die jüngeren Schüler das gesellige, up-to-date-Geplauder bevorzugen. Ebenso bestätigt sich hier das bereits in der Ist-Darstellung aufgedeckte geringere musische Interesse der jüngeren Schüler.

Eine beträchtliche Soll-Differenz besteht hinsichtlich der Zukunftsorientierung der Schüler. Das Statement "Die meisten Schüler streben danach, einmal einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, ein glückliches Familienleben zu führen und ein guter Bürger zu sein" wird von dem überwiegenden Teil der Mittelstufenschüler (82 %) mit ihrem Wunsch übereinstimmend beschrieben, während sich über die Hälfte der Primaner (53 %) gegen eine solche Haltung aussprechen.

Schwer in das Gesamtbild des differentiellen optativen Schulklimas einfügbar scheint es zu sein, daß die Primaner stärker für spontane, ungeplante Schülerunternehmungen eintreten und auch mehr für "leidenschaftliche Anteilnahme" plädieren - allerdings nicht bei sportlichen Wettkämpfen und Schulabschlußfeiern.

Erwähnt werden sollen schließlich noch ein paar einzelne Items, die signifikant zwischen Prima und Mittelstufe differieren, aber nicht in Zusammenhang mit anderen Differenz-Komplexen gebracht werden konnten:

	% Zustimmungen	
	Prima	Mittelstufe
387. Mädchen werden von den Lehrern im allgemeinen bevorzugt.	0	17
216. Auf Geschichte und Tradition der Schule wird von Seiten der Lehrer viel Wert gelegt.	5	27
105. Die meisten Schüler verkleiden sich im Karneval nicht.	57	36
401. Die Schüler wissen im allgemeinen zu wenig, um mit dem Lehrer über den Lehrstoff diskutieren zu können.	2	16
395. Die meisten Schüler haben kein Interesse, sich aktiv für die Belange der Schule einzusetzen.	4	19
195. Nicht wenige Schüler hoffen, später einmal bekannt zu werden.	49	69
334. Wenn hier ein Schüler den anderen reinlegen kann, so tut er das.	4	21
371. In den Klassen bzw. Arbeitsgruppen sind ziemlich viele Schüler.	16	39
75. Die meisten Schüler halten gefährliche und anstrengende Unternehmungen, wie Klettertouren oder nächtelanges Autofahren, für ziemlich witzlos.	67	42

3.11.2 Jungen versus Mädchen ($N_1 = 107$, $N_2 = 92$)

Im Vergleich der Soll-Vorstellungen von Jungen und Mädchen kommt vielfältig zum Ausdruck, daß die Mädchen

- als Gruppe - wesentlich mehr sozial motiviert sind als die Jungen und daß heißt hier vor allem, daß sie mehr Bedürfnis nach Geselligkeit haben. So wünschen die von uns befragten Mädchen signifikant mehr,

  - daß an der Schule häufig Tanzveranstaltungen, Coca-Cola-Feste und ähnliches stattfinden (der Prozentsatz der Jungen, die an solchen Veranstaltungen Gefallen finden, ist absolut gesehen allerdings auch sehr hoch);
  - daß sich die Schüler im Karneval verkleiden;
  - daß offizielle Veranstaltungen der Schule mit viel "Drumherum" durchgeführt werden;
  - daß der Schulabschluß keine nüchterne Angelegenheit sein soll (62 % : 30 %).

In diesen Zusammenhang gestellt werden kann auch der vergleichsweise stärkere Wunsch der Mädchen, daß in den Klassen (bzw. Arbeitsgruppen) viele Schüler sein sollen und (?) daß bei gutem Wetter der Unterricht unter freiem Himmel stattfinden soll. Bemerkenswert ist auch, daß selbst "Cliquenwirtschaft" von den Mädchen stärker befürwortet wird als von den Jungen (Statement 91).

Gut im Einklang mit diesen relativ stärker ausgeprägten sozialen Soll-Vorstellungen der Mädchen scheint es zu sein, daß von ihnen auch mehr Wert auf gute Umgangsformen und gepflegte Kleidung gelegt wird.

Die Soll-Vorstellungen von Jungen und Mädchen differieren auch hinsichtlich dessen, was sich in den Interaktionen zwischen den Schülern abspielen soll. So deutet sich eine Tendenz an, daß Jungen aggressives und dominantes Verhalten stärker begrüßen. Allerdings werden die beiden hier in Betracht gezogenen Statements (334, 364) auch nur von weniger als einem Viertel der Jungen für wünschenswert erklärt. Die Sexualität

findet bei den Mädchen der Tendenz nach eine eher zurückhaltende Behandlung. Zumindest wünschen die Mädchen weniger, daß sich ihre Mitschüler verbal mit der Sexualität beschäftigen, und Kleidung mit "sex appeal" wird von ihnen auch stärker abgelehnt (wenn auch von der großen Mehrheit, d. h. von mehr als 70 % befürwortet). Was die Äußerung von Gefühlen wiederum angeht, so wird sie stärker von den Mädchen gewünscht.

Im Leistungsbereich zeigen sich bei den Soll-Vorstellungen viele Differenzen, die schon bei den Ist-Feststellungen beobachtet werden konnten. Die Jungen befürworten so stärker eine intrinsische Leistungsmotivation, was insbesondere in den Stellungnahmen zu dem Statement "Die Schüler scheinen Schwierigkeiten zu brauchen - je schwieriger es wird, desto angestrengter arbeiten sie" zum Ausdruck kommt (63 % : 42 %). Spiel- und Kunstsport finden bei den Jungen weniger Anerkennung. Nach ihren Vorstellungen sollen sich - im Gegensatz zu den Wunschvorstellungen der Mädchen - die Schüler auch mehr für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht interessieren als für den sprachlichen. Es muß dabei allerdings erwähnt werden, daß die Divergenz der Soll-Vorstellungen bei den sprachlichen Fächern wesentlich größer ist als bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (53 % : 80 % und 86 % : 72 %). Philosophie und Theologie spielen in den Wunschvorstellungen der Jungen eine etwas geringere Rolle als bei den Mädchen, ebenso die Kunst.

Die Jungen stellen sich der Tendenz nach in ihren Soll-Vorstellungen auch "anarchischer" dar: immerhin 28 % (im Vergleich zu 14 % der Mädchen) plädieren dafür, daß die Schüler Anordnungen und Verboten wenig Beachtung schenken sollen. Allerdings optieren weniger Mädchen als Jungen dafür, daß Schüler in den Unterrichtsstunden immer nur dann sprechen sollen, wenn sie aufgerufen werden. Auf die äußere Form von

schriftlichen Arbeiten wiederum legen die Mädchen weitaus mehr Wert als die Jungen (51 % : 25 %).

Die Soll-Vorstellungen hinsichtlich der Lehrer differieren kaum. Aber es gibt doch einige Differenzen, die darauf hinweisen, daß die Mädchen weniger als die Jungen informellen, privaten Kontakt zu den Lehrern wünschen. Damit durchaus verträglich scheint die bei den Mädchen ausgeprägtere Tendenz zu versteckten Aggressionen gegenüber den Lehrern.

"Verräterisch" zu sein scheint die Differenz in den Stellungnahmen zu dem Statement "Einige Lehrer sehen die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Formen als fragwürdig an". Diese Aussage wird von 77 % der Jungen, aber nur von 57 % der Mädchen für wünschenswert erklärt. Die Sozialisierung der Frau zur Erhaltung des Bestehenden hin scheint also auch bei einem beträchtlichen Teil unserer Buxtehuder Mädchen gelungen zu sein.

Es sei noch darauf hingewiesen, daß die beschriebenen geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Soll-Vorstellungen in erster Linie für die jüngeren Jahrgänge zutreffen. Wie bei den Ist-Feststellungen so ist auch hier beobachtbar, daß sich die Soll-Vorstellungen der Jungen und Mädchen mit fortschreitender Klassenstufe einander annähern. In der Prima werden nur noch fünf Differenzen signifikant (Mittelstufe: 36). Allerdings ist zu berücksichtigen, daß nur noch die Fragebogen von 14 Primanerinnen verfügbar waren. Betrachtet man allerdings nur die Mittelstufe, so sind hier noch zusätzliche Differenzen zu beobachten, die inhaltlich kaum aus der bisherigen Zusammenfassung extrapoliert werden könnten. So treten signifikant mehr Jungen als Mädchen auf der Mittelstufe, wenn es auch in der Regel die Minderheit ist, für strikte Disziplinarmaßnahmen und für Leistungsdruck von Seiten der Lehrer ein. Auch kommt im Vergleich der Soll-Vorstellungen bei den Jungen eine sowohl auf die Mitschüler als auch Lehrer bezogene Einstellung zutage,

die man durch die Maxime "Seine persönlichen Überzeugungen soll jeder für sich behalten" bezeichnen kann. Diese Einstellung kann aber eventuell mit dem bei den Jungen geringer ausgeprägten Wunsch nach emotionaler Expressivität in Zusammenhang gebracht werden: Persönliche Überzeugungen haben eben üblicherweise eine emotionale Färbung. Daß es schließlich noch eine relativ große Zahl von Jungen auf der Mittelstufe gibt, denen die Sauberkeit in den Klassenräumen unwichtig ist, wird kaum Erstaunen auslösen.

Wie die schulklimatischen Ist-Feststellungen (s. Abschnitt 3.8.3) wurden auch die Soll-Vorstellungen von weiteren Schülergruppen miteinander verglichen. Diese Vergleiche waren jedoch durchweg unergiebig.

3.11.3 Lehrer versus Schüler ($N_1 = 22$, $N_2 = 199$)

Da auch die Form Soll des Ökometrix den Lehrern mit der Blickrichtung auf die Klassenstufen 9 bis 13 angewiesen wurde, sollen auch hier nur die signifikanten Differenzen berücksichtigt werden, die sowohl zwischen den Mittelstufenschülern und den Lehrern als auch zwischen den Primanern und den Lehrern bestehen. Dabei sei angemerkt, daß fast doppelt so oft die Soll-Vorstellungen der Mittelstufenschüler von denen der Lehrer signifikant differieren als die der Primaner. Diese Tendenz gilt auch absolut gesehen: in den Fällen, in denen die Soll-Vorstellungen der Mittelstufenschüler von denen der Lehrer signifikant differieren, die der Primaner aber nicht, ist nur ein einziges Item beobachtbar, das - absolut gesehen - eine gleich große oder größere Lehrer-Primaner-Differenz erbringt. Die schulklimatischen Soll-Vorstellungen von Lehrern und Primanern konvergieren also erheblich stärker als die von Lehrern und Mittelstufenschülern. Dennoch bleibt eine nicht unbeträchtliche Anzahl inhaltlich interessanter Differenzen zwischen den

Soll-Vorstellungen der Lehrer und denen beider Schülergruppen bestehen.

Die meisten Differenzen beziehen sich auf den Leistungsbereich. Die Lehrer plädieren im Gegensatz zu den Schülern übereinstimmend für hohe Leistungsanforderungen. Den markantesten Unterschied zeigt in dieser Hinsicht Item 272: 36 % der Lehrer optieren im Vergleich zu 55 % der Primaner und 33 % der Mittelstufenschüler dafür, daß in den meisten Fächern sehr hohe Ansprüche gestellt würden. Hohe Leistungsanforderungen werden aber offensichtlich nicht von allen Lehrern mit "vielen Hausaufgaben" gleichgesetzt. Denn nur noch 57 % der Lehrer begrüßen es, wenn viele Hausaufgaben aufgegeben werden (im Vergleich dazu: 16 % der Primaner und 9 % der Mittelstufenschüler). Allerdings ist man sich im Kollegium der Halepaghenschule 100%ig einig darüber, daß regelmäßig darauf zu achten sei, ob die Schüler ihre Hausaufgaben sorgfältig machen. Die Schüler sind da in ihrer Mehrheit anderer Meinung.

Ganz in Einklang mit dem Wunsch nach hohen Leistungsanfordrungen ist der Wunsch der Lehrer, daß die Schüler stark leistungsorientiert sein sollen. Dabei machen sie keinen Unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Leistungsmotivation. 91 % der Lehrer halten es so für wünschenswert, daß die Schüler nach guten Noten streben. Auch das Wort "streben" in der Formulierung des Statements (Item 2), das im allgemeinen stark negativ konnotiert ist, hemmt die Lehrer nicht, sich zu dem zu bekennen, was offensichtlich in der Schule "zählt". Im Lichte dieses Wunschklimas will es dann auch kaum mehr gelingen, die Wunschvorstellung, die die Lehrer von der Leistungsmotivation der Schüler haben, intrinsisch zu begreifen, auch wenn Statements wie "Schüler verlangen hier sehr viel von sich selbst" oder "Die Schüler hier scheinen Schwierigkeiten zu brauchen - je schwieriger es wird, desto angestrengter arbeiten sie"

die man durch die Maxime "Seine persönlichen Überzeugungen soll jeder für sich behalten" bezeichnen kann. Diese Einstellung kann aber eventuell mit dem bei den Jungen geringer ausgeprägten Wunsch nach emotionaler Expressivität in Zusammenhang gebracht werden: Persönliche Überzeugungen haben eben üblicherweise eine emotionale Färbung. Daß es schließlich noch eine relativ große Zahl von Jungen auf der Mittelstufe gibt, denen die Sauberkeit in den Klassenräumen unwichtig ist, wird kaum Erstaunen auslösen.

Wie die schulklimatischen Ist-Feststellungen (s. Abschnitt 3.8.3) wurden auch die Soll-Vorstellungen von weiteren Schülergruppen miteinander verglichen. Diese Vergleiche waren jedoch durchweg unergiebig.

3.11.3 Lehrer versus Schüler
(N_1 = 22, N_2 = 199)

Da auch die Form Soll des Ökometrix den Lehrern mit der Blickrichtung auf die Klassenstufen 9 bis 13 angewiesen wurde, sollen auch hier nur die signifikanten Differenzen berücksichtigt werden, die sowohl zwischen den Mittelstufenschülern und den Lehrern als auch zwischen den Primanern und den Lehrern bestehen. Dabei sei angemerkt, daß fast doppelt so oft die Soll-Vorstellungen der Mittelstufenschüler von denen der Lehrer signifikant differieren als die der Primaner. Diese Tendenz gilt auch absolut gesehen: in den Fällen, in denen die Soll-Vorstellungen der Mittelstufenschüler von denen der Lehrer signifikant differieren, die der Primaner aber nicht, ist nur ein einziges Item beobachtbar, das - absolut gesehen - eine gleich große oder größere Lehrer-Primaner-Differenz erbringt. Die schulklimatischen Soll-Vorstellungen von Lehrern und Primanern konvergieren also erheblich stärker als die von Lehrern und Mittelstufenschülern. Dennoch bleibt eine nicht unbeträchtliche Anzahl inhaltlich interessanter Differenzen zwischen den

Soll-Vorstellungen der Lehrer und denen beider Schülergruppen bestehen.

Die meisten Differenzen beziehen sich auf den Leistungsbereich. Die Lehrer plädieren im Gegensatz zu den Schülern übereinstimmend für hohe Leistungsanforderungen. Den markantesten Unterschied zeigt in dieser Hinsicht Item 272: 36 % der Lehrer optieren im Vergleich zu 53 % der Primaner und 33 % der Mittelstufenschüler dafür, daß in den meisten Fächern sehr hohe Ansprüche gestellt würden. Hohe Leistungsanforderungen werden aber offensichtlich nicht von allen Lehrern mit "vielen Hausaufgaben" gleichgesetzt. Denn nur noch 57 % der Lehrer begrüßen es, wenn viele Hausaufgaben aufgegeben werden (im Vergleich dazu: 16 % der Primaner und 9 % der Mittelstufenschüler). Allerdings ist man sich im Kollegium der Halepaghenschule 100%ig einig darüber, daß regelmäßig darauf zu achten sei, ob die Schüler ihre Hausaufgaben sorgfältig machen. Die Schüler sind da in ihrer Mehrheit anderer Meinung.

Ganz in Einklang mit dem Wunsch nach hohen Leistungsanfordrungen ist der Wunsch der Lehrer, daß die Schüler stark leistungsorientiert sein sollen. Dabei machen sie keinen Unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Leistungsmotivation. 91 % der Lehrer halten es so für wünschenswert, daß die Schüler nach guten Noten streben. Auch das Wort "streben" in der Formulierung des Statements (Item 2), das im allgemeinen stark negativ konnotiert ist, hemmt die Lehrer nicht, sich zu dem zu bekennen, was offensichtlich in der Schule "zählt". Im Lichte dieses Wunschklimas will es dann auch kaum mehr gelingen, die Wunschvorstellung, die die Lehrer von der Leistungsmotivation der Schüler haben, intrinsisch zu begreifen, auch wenn Statements wie "Schüler verlangen hier sehr viel von sich selbst" oder "Die Schüler hier scheinen Schwierigkeiten zu brauchen - je schwieriger es wird, desto angestrengter arbeiten sie"

ebenfalls übereinstimmend als wünschenswert beurteilt werden. Die Schüler sind in ihren Wunschvorstellungen zurückhaltender - sowohl was die intrinsische als auch die extrinsische Leistungsmotivation ihrer Mitschüler angeht, aber es ist ein deutlicher Trend bei ihnen beobachtbar, intrinsische Leistungsmotivation höher einzuschätzen als extrinsische.[114] In dieses Kontrastbild paßt auch gut, daß sich die Lehrer in ihren Wunschvorstellungen als sehr prüfungs- und kontrollbeflissen darstellen. Dabei kommt es ihnen offensichtlich auch auf das an, was nicht selten als "pädagogische Funktion" der Leistungsbeurteilung bezeichnet wird: In den Zwischenzeugnissen sollen die Lehrer eher einmal zu niedrige Noten geben, um die Schüler zu mehr Arbeit anzuregen. Nur etwa die Hälfte (oder soll man sagen: immer noch die Hälfte) der Schüler kann solchen "pädagogischen" Maßnahmen einen Sinn abgewinnen. Die Funktion der Zensurendiskussion wird von den Schülern unterschiedlich beurteilt. Insbesondere Mittelstufenschüler zeigen eine Tendenz, sie instrumentell ("gute Noten herausschlagen") zu sehen, währenddessen die Lehrer sie verständlicherweise nur als Mittel billigen, die Objektivität der Leistungsbeurteilung zu verbessern.

Was die Leistungsformen angeht, so zeichnet sich im Vergleich der Soll-Vorstellungen bei den Lehrern eine Tendenz ab, konvergentem Denken vor divergentem den Vorzug zu geben. Zumindest findet das Statement "Die Lehrer hier legen besonderen Wert auf sorgfältiges folgerichtiges Denken, Gedankensprünge lehnen sie ab" ihre 100%ige Zustimmung (im Vergleich dazu: 68 % Primaner, 54 % Mittelstufenschüler).

Daß die Lehrer auf Leistungen mehr Wert legen als die Schüler, mag nicht so sehr verwundern, zumal

---

114) Die Soll-Vorstellungen hinsichtlich intrinsischer Leistungsmotivation zeigen sich nur im Vergleich von Lehrern und Mittelstufenschülern signifikant unterschiedlich.

die zitierten Soll-Vorstellungen andere Wünsche nicht komparativ einbezogen. D. h. aus den bisherigen Aussagen ist noch nicht ersichtlich, an welcher Stelle der Soll-Hierarchie der Lehrer diese Wertschätzung der Leistung im Vergleich zu anderen Wertbereichen zu lokalisieren ist. Darüber gibt besonders das Statement "Bei den Schülern wird offensichtlich mehr Wert darauf gelegt, Geselligkeit und Freundschaft zu pflegen als gute Schulleistungen zu erbringen" Aufschluß. Nur eine kleine Minderheit der Lehrer (10 %) stufte dieses Statement als wünschenswert ein (im Vergleich dazu: 75 % der Primaner, 60 % der Mittelstufenschüler). Im Zusammenhang mit dieser Soll-Vorstellung kann auch gesehen werden, daß die Lehrer weitaus häufiger als die Schüler für "nüchterne" Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen und die Absenz von sexuellen Manifestationen zwischen den Schülern (zumindest im Raum der Schule) plädieren. Von einer Pflege der Erotik in der und durch die Schule, wie sie sich etwa Gamm (1970) für seine Kritische Schule vorstellt, scheinen die Lehrer der Halepaghenschule jedenfalls sehr weit entfernt zu sein.

Weiter zeigen sich die Lehrer in mannigfaltiger Hinsicht formbewußter als die Schüler. Nicht nur, daß sie auf die äußere Form von schriftlichen Arbeiten weit mehr Wert legen als die Schüler. Gute Umgangsformen und Manieren sowie ein gepflegtes Äußeres bei Schülern und Kollegen ("Schlips und Kragen") gehören zu den von ihnen sehr wenig in Frage gestellten Wünschbarkeiten. Die Schüler sind in dieser Hinsicht meistens geteilter Meinung. Dazu paßt, daß die Lehrer sehr im Unterschied zu den Schülern, für "diszipliniertes" Verhalten und die Einhaltung konventioneller Schulregeln optieren: Vor Schulbeginn sollen die Schüler nicht in die Klasse gehen; das Klassenzimmer soll für die Schüler tabu sein; "Aufruhr" in der Klasse, Schwammschlachten und ähnliches sollen undenkbar sein. Am ehesten sind die Lehrer noch dazu bereit, auf feste

Sitzordnungen in den Klassen zu verzichten und auch darauf, daß die Schüler aufstehen müssen, wenn ein Lehrer den Klassenraum betritt. Aber immerhin optiert auch hier noch knapp über die Hälfte der Lehrer für die Einhaltung des Herkömmlichen. Selbstverständlich - man ist nach dieser Aufzählung geneigt, diese Formulierung zu verwenden - sieht die Mehrheit der Lehrer denn auch keinen Gewinn in spontanen gemeinsamen Protesten und Aufläufen der Schüler. Allerdings ist man bei den Lehrern geneigt, den älteren Schülern mehr zuzugestehen als den jüngeren Schülern, - was aber von den Schülern selbst als nicht wünschenswert betrachtet wird.

Im Kontext dieses in den Wunschvorstellungen der Lehrer vorherrschenden Formalismus mit autoritativer Färbung ist es denn auch nicht mehr verwunderlich, daß die Lehrer auf Distanz zu den Schülern bedacht sind. Nur ein einziger Lehrer gibt den Wunsch an, daß sich Schüler und Lehrer auch einmal duzen sollen (im Vergleich dazu: 69 % der Primaner, 44 % der Mittelstufenschüler). Und daß sich an der Halepaghenschule einmal Lehrer zusammen mit Schülern gegen andere Lehrer verbünden, erscheint nur einem sehr kleinen Teil der Lehrer wünschenswert. Bemerkenswert ist es, daß auch nicht allen Schülern solche Bündnisse wünschenswert scheinen. Bei den Mittelstufenschülern ist es immer noch ein Drittel der Schüler, das wohl lieber unter sich bleibt (bei den Primanern: 20 %). Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehrer (55 %) fürchtet aber offensichtlich auch, daß die Schüler allzu sehr unter sich bleiben könnten: Schülervereinigungen sollen von Seiten der Lehrer sorgfältig beobachtet werden. Auch hier nimmt es allerdings wunder, daß noch ein Fünftel (Primaner) bis ein Viertel (Mittelstufe) der Schüler auch für eine solche "Fremdbeobachtung" eintreten. Ob dieser Teil der Schüler die Aktivität von bestimmten politischen Schülergruppen fürchtet?

Zu erwähnen bleiben noch einige signifikante Differenzen, die sich vor allem auf die Einstellungen der Schüler beziehen. Als gemeinsamen Nenner dieser Differenzen kann vielleicht festgehalten werden, daß die Lehrer stärker für traditionsbestimmte, konventionelle Haltungen bei den Schülern optieren:

		% Zustimmungen		
		Lehrer	Prima	Mittelstufe
39.	Viele Schüler richten ihr Verhalten nach bestimmten Vorbildern und Idolen.	63	22	37
69.	Frömmigkeit und Religiosität werden von den Schülern hoch geachtet.	62	20	26
313.	Die meisten Lehrer raten von riskanten und strapaziösen Unternehmungen wie Rennfahren oder Streckenschwimmen ab.	71	24	31
255.	Die meisten Schüler streben danach, einmal einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, ein glückliches Familienleben zu führen und ein guter Bürger zu sein.	95 (!)	47	82 (!)
37.	Die Schüler schmücken ihre Zimmer häufiger mit Wimpeln und Illustriertenbildern als mit Gemälden, Schnitzereien, Mobiles, Wandbehängen und ähnlichem.	20	47	76
194.	Offizielle Veranstaltungen der Schule werden mit viel Drumherum durchgeführt.	5	38	53

3.12 Die größten Diskrepanzen zwischen den schulklimatischen Ist-Feststellungen und Soll-Vorstellungen bei Schülern und Lehrern der Halepaghenschule

Im vorausgehenden wurde gezeigt, daß die verschiedenen Gruppen in der Schule, insbesondere Lehrer und Schüler, das Schulklima unterschiedlich beschreiben und auch unterschiedliche Vorstellungen haben, wie es sein sollte. Für die verschiedenen Gruppen in der Schule ist also auch ein großer Teil der Differenzen zwischen Soll-Vorstellungen und Ist-Feststellungen unterschiedlich, m. a. W. die Vorstellungen davon, was sich am Schulklima ändern soll, variieren beträchtlich zwischen den Gruppen. Es gibt allerdings auch eine Reihe von schulklimatischen Ist-Soll-Diskrepanzen, die mehr oder weniger allen Gruppen in der Schule gemeinsam sind. Diese übergreifenden Diskrepanzen, deren Bewußtmachung erste konzertierte Anstrengungen aller Betroffenen zur Veränderung des Schulklimas bewirken kann, sollen an dieser Stelle beschrieben werden.

Sie wurden wie folgt bestimmt. Zunächst wurde für die gesamte befragte Schülerschaft, die Gruppe der Primaner, die Gruppe der Mittelstufenschüler und die Gruppe der Lehrer festgestellt, wie die prozentualen Anteile der Zustimmungen zwischen der Ist- und der Soll-Anweisung differieren. Diese Differenzen wurden in eine Rangreihe gebracht, und es wurde jeweils das oberste Quartil der Differenzen bestimmt, m. a. W. die 84 größten Differenzen. Dann wurde festgestellt, welche Items des Ökometrix für die genannten vier Gruppen in diesen Bereich fallen. Diese 27 Items sind in Tab. 7 aufgeführt. Sie indizieren, um es noch einmal zusammenzufassen, die für Lehrer und Schüler größten schulklimatischen Soll-Ist-Diskrepanzen, wobei diese Diskrepanzen gleichermaßen für die befragten Primaner und Mittelstufenschüler gelten.

Tabelle 7

Ökometrix / Form Ist und Form Soll: die größten Differenzen zwischen Soll-Vorstellungen und Ist-Feststellungen bei Lehrern und Schülern [115)]

Item	Statement	Prozentuale Soll-Ist-Differenzen		
		Schüler	Lehrer	Schüler-Lehrer-Mittel
253.	Verschiedene Lehrer haben unterschiedliche Maßstäbe, nach denen sie sich bei der Notengebung richten.	-68	-77	-73
177.	Die Schülerbücherei enthält Bildbände und Schallplatten, die von den Schülern viel und gern ausgeliehen werden.	85	55	70
214.	Die Schüler gammeln eine Menge Zeit in Imbißstuben, Kneipen oder auf ihren Buden herum.	-55	-81	-68
138.	Schülergruppen beginnen öfter etwas, ohne sich klar zu machen, wie die Sache sich entwickeln oder wie sie enden wird.	-51	-84	-67
67.	Viele Schüler arbeiten erst kurz vor den Zeugnissen.	-73	-60	-66
200.	Sammlungen für das Rote Kreuz, die Flüchtlingshilfe, Caritas oder Innere Mission werden von den Schülern durchgeführt, ohne daß sie besonders gebeten werden müssen.	67	64	66
345.	Wenn Lehrer weich sind, nützen das die Schüler ohne Bedenken aus.	-56	-74	-65

115) Die Statements sind entsprechend der Größe der mittleren Soll-Ist-Differenz für Schüler und Lehrer (3. Spalte) aufgeführt. In die Berechnung dieses Wertes gehen beide Gruppen gleichgewichtig ein, d. h. es ist nicht berücksichtigt, daß sie unterschiedlich groß sind. Weitere Erläuterungen im Text.

		Prozentuale Soll-Ist-Differenzen		
		Schüler	Lehrer	Schüler-Lehrer-Mittel
305.	Viele Lehrer betätigen sich sportlich.	62	68	65
64.	Die Schule bietet den Schülern eine Menge Möglichkeiten, sich auch außerplanmäßig (z. B. in eigenen Arbeits- oder Hobbygruppen) zu betätigen.	-54	75	65
234.	Auf dieser Schule gibt es auch praktische Kurse, wie Steno und Maschinenschreiben.	72	57	65
250.	Manche Schüler müssen auch in der Diskussion mit Lehrern immer das letzte Wort haben.	-44	-75	-59
267.	Für die meisten Schüler sind Musik und Malerei Fächer, in denen sie sich ausruhen und erholen.	-54	-64	-59
401.	Die Schüler wissen im allgemeinen zu wenig, um mit dem Lehrer über den Lehrstoff diskutieren zu können.	-46	-71	-59
76.	Es finden hier regelmäßig Feueralarmübungen statt.	72	41	56
134.	Im Lehrkörper gibt es einige umstrittene Leute.	-55	-57	-56
224.	Es werden regelmäßig öffentliche Diskussionen veranstaltet, an denen Lehrer und Schüler teilnehmen.	68	43	55
297.	Die Schüler von hier interessieren sich stark für Konzerte und Kunstausstellungen.	58	51	54
125.	Viele Schüler scheinen von ihren Mitschülern eher zu erwarten, daß diese sich ihnen anpassen, als daß sie selbst versuchen, sich anzupassen.	-51	-57	-54

		Prozentuale Soll-Ist-Differenzen		
		Schüler	Lehrer	Schüler-Lehrer-Mittel
147.	Dichtung, Malerei, Bildhauerei und ähnliches finden bei den Schülern großes Interesse.	59	47	53
160.	Kein Lehrer zieht hier einen Schüler den anderen vor, alle werden gleich behandelt.	76	30	53
341.	Es kommt hier manchmal vor, daß Lehrer kostenlos Nachhilfeunterricht erteilen.	68	38	53
263.	Die Schüler arbeiten sehr ernsthaft und sind sehr zielstrebig.	50	56	53
329.	Die meisten Lehrer hier haben keinen Sinn für Beatmusik.	-63	-39	-51
80.	Kaum ein Schüler interessiert sich für Schülermitverwaltung (SMV), es sei denn, es fallen Stunden aus.	-60	-38	-49
57.	An dieser Schule kommen Theaterspielen und andere künstlerische Tätigkeiten zu kurz.	-46	-47	-47
188.	Fast alle Schüler ziehen Unterricht vor, der ihnen keine Anstrengungen abverlangt.	-44	-47	-45
14.	Theatergruppen von Schülern finden hier großes Interesse.	53	37	45

Tabelle 7 ist nicht so umfangreich, als daß eine zusätzliche inhaltliche Zusammenfassung notwendig wäre. Deshalb sollen hier nur einige interpretatorische Hinweise gegeben werden. Daß sich die meisten Soll-Ist-Diskrepanzen auf die Schüler beziehen, bedeutet ganz und gar nicht, daß sich auf der Seite der Lehrer

aus der Sicht der Schüler nichts ändern sollte (s. Abschnitt 3.11.3). Nur wird diese Notwendigkeit von den Lehrern selbst weniger gesehen. Aber immerhin ist es erstaunlich, daß es auch ihnen ein dringendes Postulat zu sein scheint, für die Notengebung vergleichbare Maßstäbe zu erarbeiten, die Schüler "universalistischer" zu behandeln und kostenlosen Nachhilfeunterricht durch Lehrer erteilen zu lassen. Daß sich in dieser Aufstellung besonders die Praxis der Notengebung als "neurotischer" Punkt des Schulklimas herausstellt, weist auf die Gültigkeit der Erhebungen hin: im weiteren Verlauf des Schuljahres kam es an der Schule zu intensiven Auseinandersetzungen über die Leistungsbeurteilung, in die auch der Verfasser hineingezogen wurde (s. dazu Schlömerkemper & Schreiner 1971). Wenn hier auch das Statement "Im Lehrkörper gibt es einige umstrittene Leute" auftaucht, so ist das sehr wahrscheinlich situativ bedingt und bezieht sich auf den neu eingesetzten Schulleiter, durch den Schüler und Lehrer das Buxtehuder Modell gleichermaßen bedroht sehen (s. Abschnitt 3.2.1). Diese Vermutung läßt sich auch mit Hinsicht auf mündliche Hinweise von Lehrern und Schülern sowie eindeutige schriftliche Anmerkungen in den Antwortbögen rechtfertigen.

Auffällig ist es, daß sich mehrere der Soll-Ist-Diskrepanzen auf den künstlerischen Bereich beziehen, und zwar sowohl auf das Lehrangebot als auch auf das Interesse der Schüler. Da das Interesse der Schüler für Kunst nach unseren Erhebungen tatsächlich aber gering ist, dürften diese Diskrepanzen - zumindest auf der Seite der Schüler - mehr Ausdruck eines von ihnen gefühlten kulturellen Mankos sein als genuines Bedürfnis nach mehr Kunst.

Bedenklich scheint es gerade für eine Schule wie die Halepaghenschule, daß das Schülerinteresse an der Schülermitverwaltung übereinstimmend als unterentwickelt beurteilt wird (Item 80). Diese Diskrepanz mag belegen,

daß es nicht ausreicht, wenn man die Schuldemokratie über Delegationen in Ausschüssen zu verwirklichen sucht. Demokratie verwirklicht sich vor allem in der Interaktion und in der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern, - und zwar zwischen allen Schülern und allen Lehrern. Darauf macht ebenfalls eine Soll-Ist-Diskrepanz aufmerksam (Item 224). Damit dieser Austausch allerdings nicht zum autoritativen Dozieren einer Seite degeneriert, bedarf es auf beiden Seiten der kommunikativen Kompetenz. Das scheint der Schuldemokratie jede Realisierungschance abzusprechen. Denn natürlich wird es an der Schule immer ein Kompetenzgefälle zwischen Lehrern und Schülern geben, die Institution Schule leitet ihre Existenzberechtigung ja gerade aus der Tatsache des intergenerationellen Kompetenzgefälles ab. So braucht es auch nicht zu wundern, daß hier von Lehrern und Schülern eine Diskrepanz erlebt wird (Item 401). Aber auf den demokratischen Austausch zwischen Lehrern und Schülern bezogen wäre "kommunikative Kompetenz" sicherlich zu eng begriffen, würde man sie nur an Lehrstoffwissen messen. Die Bedingungen sind noch nicht geschaffen, auch nicht im Buxtehuder Modell, die die Erwartung widerlegt hätten, daß Schüler mit ihren Voraussetzungen Sachgerechtes für die Auswahl und Übermittlung des Lehrstoffes beitragen können. Schließlich realisieren sich die Lernziele der Schule nicht in einem Vakuum, es sind die Schüler, die sie - mehr oder weniger - erfüllen. Und das, was sie in den Austausch mit den Lehrern einbringen können, das, was ihre kommunikative Kompetenz in diesem Austausch ausmachen kann, sind Auskünfte über sich, über ihre Interessen, Motive, Präferenzen und Schwierigkeiten.

3.13 Ein schulklimatischer Vergleich: Halepaghenschule (Buxtehude) versus Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium (Herzberg)

3.13.1 Das perzipierte Schulklima in beiden Schulen (N_1 = 281, N_2 = 156)

Zunächst sollen die signifikanten Unterschiede zusammengefaßt werden, die für die schulklimatischen Perzeptionen aller Schüler gelten, unabhängig von der Klassenstufe. D. h. es werden nur solche Unterschiede berücksichtigt, die sich zwischen den Perzeptionen aller Schüler beider Schulen ergeben haben und zwischen denen der Mittelstufenschüler sowie zwischen denen der Primaner beider Schulen. Diesen Bedingungen entsprechen insgesamt 48 Items.

Vor allem fällt ins Auge, daß die innerschulische materielle Ökologie bei dem Buxtehuder und dem Herzberger Gymnasium erheblich unterschiedlich beurteilt wird. Fast alle Statements, die sich auf die Ausstattung der Klassenräume, die Gebäudegestaltung der Schule, die Einrichtung der Aufenthaltsräume der Schüler, die klimatischen Verhältnisse in der Schule beziehen, werden von den Buxtehuder Schülern positiv beurteilt, - und nach der Erfahrung der Untersucher zurecht. In der Halepaghenschule ist die innerschulische materielle Umwelt offensichtlich klarer gestaltet, gepflegter, geräumiger, farbiger und klimatisch angenehmer. So braucht es denn auch nicht zu wundern, daß signifikant mehr Buxtehuder Schüler (wenn es auch absolut gesehen eine ziemlich kleine Anzahl von Schülern ist) meinen, daß es den Schülern so gut an der Schule gefällt, daß sie auch noch außerhalb des Unterrichts im Schulgebäude bleiben. Allerdings bedeutet das offensichtlich nicht, daß auch die extracurricularen Fazilitäten in der Halepaghenschule besser seien. Was außerplanmäßige Arbeits- und Hobby-

gruppen angeht und insbesondere die Möglichkeit, sich außerhalb des Sportunterrichts an der Schule sportlich zu betätigen, wird das Angebot in Herzberg wesentlich vielfältiger beurteilt. Das "kulturelle" Angebot wiederum scheint in Buxtehude - trotz allem noch - besser zu sein. Jedenfalls sind immer noch mehr Buxtehuder der Meinung, daß ihnen die Schule viele Möglichkeiten bietet, wichtige Werke der Malerei, Musik und Literatur zu verstehen, daß viele bedeutende Leute an die Schule zu Vorträgen, Diskussionen und Konzerten eingeladen werden und auch Studenten und Schüler von auswärts als Gastredner kommen. Letztere Perzeption mag vor allem durch die Tatsache bestimmt sein, daß Rudi Dutschke im März 1968 die Schule besucht und in einer öffentlichen Veranstaltung eine Rede gehalten und mit Schülern und Lehrern diskutiert hatte.

Diesen öffentlichen Veranstaltungen kommt wiederum die räumliche Ausstattung der Halepaghenschule sehr entgegen. Die großzügig angelegte (589 Plätze) und technisch sehr gut ausgerüstete Aula der Halepaghenschule ist das erklärte kulturelle Zentrum des Ortes. Im (alten) Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium hingegen gibt es keine Aula, größere Schülerversammlungen finden auf dem größten Flur der Schule statt.

Die meisten der verbleibenden Differenzen beziehen sich auf die Lehrer und das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die Buxtehuder beurteilen ihre Lehrer und ihr Verhältnis zu den Lehrern in vielen Punkten positiver. Die Unterschiede sind zwar meist nur tendenziell, aber inhaltlich konsistent. So erscheinen die Buxtehuder Lehrer didaktisch kompetenter und

- bemühter, die Schüler auf die Universität vorzubereiten,
- interessierter, die Schüler zu autonomen reflexiven Verhaltensweisen zu erziehen,
- diskussionsfreudiger,
- politisch artikulierter und das politische Engagement der Schüler stärker unterstützend,

- weniger disziplinierend und toleranter gegenüber erotischen Manifestationen zwischen Schülern und Schülerinnen in der Schule (Statement 293) sowie weniger kontrollierend gegenüber Schülervereinigungen.

Aus dem Rahmen (und hinter das Bild?) fallen nur zwei Statements, die zwar auch bei den Buxtehuder Schülern nur bei einer Minderheit Zustimmung finden, einer Minderheit, die aber - prozentual gesehen - praktisch immer noch doppelt so groß ist wie die Anzahl der in Herzberg zustimmenden Schüler:

	% Zustimmungen	
	Halepaghen-schule	E.-M.-Arndt-Gymnasium
290. Einige Lehrer versuchen sich durch gute Noten und geringe Anforderungen bei den Schülern beliebt zu machen.	33	17
387. Mädchen werden von den Lehrern im allgemeinen bevorzugt.	38	19

Für die erste Differenz kann wahrscheinlich das System der Wahldifferenzierung und das Tutorensystem verantwortlich gemacht werden, das den Lehrer zwingt, sich den Schülern zur Wahl zu stellen und sich bei ihnen beliebt zu machen. Die zweite dieser Differenzen mag mit dadurch bedingt sein, daß der Anteil der befragten Jungen in Herzberg etwas größer ist als in Buxtehude (63 % gegenüber 52 %), so daß hier nicht nur tatsächliche Erfahrung, sondern auch perspektivistische Wahrnehmungsverzerrung im Spiel sein kann. In den Rahmen wiederum paßt es, daß den Buxtehuder Schülern das Klima innerhalb der Lehrerschaft wesentlich informeller, freundschaftlicher erscheint.

Die Mitschüler selbst werden von den Buxtehudern in der Interaktion mit den Lehrern häufiger gefühlsoffen, diskussionsfreudig und voll Widerspruchsgeist

beschrieben, - letzteres durchaus auch im Sinne der negativen Konnotation des Begriffs (Statement 250). Die Möglichkeiten der Schülermitbestimmung werden von den Herzbergern wesentlich schlechter beurteilt. Dem Statement "An dieser Schule läßt man die Schüler nicht nur mitreden, sondern tatsächlich mitbestimmen" stimmen nur 43 % der Herzberger Schüler zu, aber 86 % der Buxtehuder. Konkret schätzen die Buxtehuder vor allem ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in Fragen des Unterrichtsstoffes und bei Zensurendiskussionen besser ein als die Herzberger. Erhebliche Differenzen zeigen die Schüler beider Schulen in ihrer Stellungnahme zu dem Statement "Es kommt häufiger zu spontanen gemeinsamen Protesten und Aufläufen der Schüler": 78 % der Buxtehuder geben dieses Statement als ihre Schule kennzeichnend an, 63 % der Herzberger verneinen das Zutreffen eines solchen Sachverhalts für ihre Schule. Auch das Phänomen der "leading crowd" (Statement 10) scheint in Herzberg weniger ausgeprägt zu sein.

In der Interessenausrichtung beider Schülerpopulationen deuten sich zwei wesentliche Unterschiede an. Einmal scheint bei den Herzbergern mehr Interesse für einen naturwissenschaftlichen Berufsweg entwickelt zu sein (bzw. zu werden). In diesem Zusammenhang mag es auch bemerkenswert sein, daß die Herzberger in ihrer überwiegenden Mehrheit (86 %) meinen, an ihrer Schule würde auf "Wissenschaftlichkeit" besonderes Gewicht gelegt, - was nur etwa die Hälfte der Buxtehuder als für ihre Schule zutreffend angibt. Auch diskutieren die Herzberger anscheinend lieber über den Sinn von Religion und Kirche.

3.13.2 Vergleich der Mittelstufenklimata (N_1 = 141, N_2 = 97)

Bei 58 Statements differieren die Zustimmungsprozente der Buxtehuder und Herzberger Mittelstufenschüler signifikant. Interessant bei diesen Differenezn scheint vor allem zu sein, daß das Lehrerbild der beiden Schülergruppierungen Schattierungen erhält, die vom allgemeinen differentiellen Lehrerbild Halepaghenschule versus Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium her kaum zu erwarten sind. So erscheinen in dem Bild, das die Mittelstufenschüler von dem jeweiligen Schulklima entwerfen, die Buxtehuder Lehrer im Vergleich zu ihren Herzberger Kollegen wesentlich leistungsfordernder, und zwar sowohl was die Quantität als auch die Qualität der Leistungen angeht. Relativ viele Schüler aus Buxtehude meinen außerdem offensichtlich, daß die Leistungsanforderungen ihrer Lehrer weniger sachlich begründet sind und "dosierte Diskrepanzen" (Heckhausen 1966) vermissen lassen. Für diese letzte Schlußfolgerung spricht zumindest der Anteil der Zustimmungen zu den Statements:

	% Zustimmungen	
	Halepaghen-schule	E.-M.-Arndt-Gymnasium
183. Einigen Lehrern scheint es ausgesprochen Spaß zu machen, den Unterricht möglichst schwierig zu gestalten.	61	40
343. Viele Lehrer hier gebrauchen im Unterricht ohne weitere Erläuterung Fremdwörter, die von den meisten Schülern nicht verstanden werden.	57	37

Mit diesen relativ starken Leistungsanforderungen in der Mittelstufe der Halepaghenschule hängt es wahrscheinlich zusammen, daß hier restriktive Leistungsnormen (Statement 356; vgl. Abschnitt 3.8.1) anscheinend stärker entwickelt sind. Wenn wir einmal unterstellen, daß der Anteil der leistungsschwachen Schüler in Buxtehude nicht größer ist als in Herzberg, ist dieser stärkere Leistungsdruck in Buxtehude wahrscheinlich dadurch bedingt, daß die Lehrer in der Halepaghenschule auf das Buxtehuder Modell hin arbeiten, d. h. eine Auslese von leistungsstarken, "modellreifen" Schülern anzielen. Möglicherweise kommt in diesen Differenzen auch zum Ausdruck, daß die Lehrer hier die über ihre berufliche Sozialisation erworbene "Pauker"-Rolle verstärkt ausspielen, auf die sie in der reformierten Prima dem "Geist" des Buxtehuder Modells zuliebe weitgehend verzichten müssen. Dafür spricht auch, daß sie offensichtlich mehr als ihre Herzberger Kollegen auf das Einhalten von rituellen Verhaltensweisen (im Sinne von Beck 1971) dringen, die ihre Autorität vor den Schülern formal bestätigt (Statement 130 und 265), und auch mehr zu aggressivem, launischem Verhalten den Schülern gegenüber neigen. Allerdings können die bisher aufgezeigten Differenzen nicht bedeuten, daß die Buxtehuder Mittelstufenschüler ein Schwarzbild von ihren Lehrern präsentieren würden und die Herzberger Schüler ein Weißbild. Es sei daran erinnert, daß die im Abschnitt zuvor aufgezeigten Differenzen zwischen der Halepaghenschule und dem Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, die weitaus zugunsten des Buxtehuder Kollegiums ausfallen, ja auch auf die Buxtehuder Mittelstufe zutreffen. Es handelt sich hier nur um Tendenzen, und zwar Tendenzen in dem doppelten Sinn, daß diese Differenzen das globale differentielle Bild nicht bestimmen und nur einen tendenziell größeren Zustimmungsanteil indizieren. Außerdem werden den Lehrern auch hier noch

Qualitäten in einem größeren oder geringeren Ausmaß zugesprochen, die kaum in ein Weißbild bzw. Schwarzbild passen dürften. So sind relativ mehr Buxtehuder Schüler der Ansicht, daß

- ungewöhnliche, neuartige Ausdrücke in den schriftlichen Arbeiten gewöhnlich nicht bemängelt werden (40 % : 22 %);
- ihre Lehrer sich hier bemühen, im Unterricht auf den einzelnen Schüler einzugehen (62 % : 44 %);
- die Zeugnisnoten, die ihre Lehrer vergeben, ein echtes Maß für die Leistung eines Schülers darstellen (59 % : 41 %);
- die meisten Lehrer die Schüler im Unterricht anregen, Fragen zu stellen (85 % : 73 %).

Auch ist es für weniger Buxtehuder Schüler undenkbar, daß sich ihre Lehrer einmal zusammen mit ihnen gegen andere Lehrer "verbünden". In das Leistungsklima der Buxtehuder Mittelstufe wiederum scheint es besser zu passen, daß mehr Halepaghener meinen, in den Unterrichtsstunden gäbe es weniger Spaß und es würde weniger gelacht.

Auch die inhaltliche Ausrichtung der Leistungsbeeinflussung scheint aus der Sicht der Mittelstufenschüler auch zwischen beiden Kollegien zu differieren. So meinen etwas mehr Buxtehuder Schüler, die meisten ihrer Lehrer würden eine umfassende Allgemeinbildung für wichtig erachten. Auch sind die Buxtehuder etwas mehr davon überzeugt, daß die Erziehung an ihrer Schule darauf ausgerichtet sei, die Schüler zu realistischem und praxisnahem Handeln anzuleiten. Das Bemühen der Lehrer,in den naturwissenschaftlichen Fächern auf dem Stand der Forschung zu sein, sowie die Arbeitsmöglichkeiten und Laborausrüstungen in diesen Fächern werden von den Buxtehuder Schülern ebenfalls positiver beurteilt, obwohl (oder weil?) die Herzberger Schüler mehr naturwissenschaftliches Interesse bekunden. Schließlich erscheinen die Halepaghener Lehrer ihren Schülern auch stärker kunstinteressiert, - zumindest

wenn man ihr Kunstinteresse an ihrer Aufmerksamkeit für Theatergruppen der Schüler und an ihrer Wertschätzung für moderne Musik und Malerei mißt. Das einzige Fach, auf das die Herzberger Lehrer aus der Sicht der Schüler stärker als ihre Buxtehuder Kollegen ausgerichtet zu sein scheinen, ist Religion. Zumindest meinen etwas weniger Schüler des E.-M.-Arndt-Gymnasiums, daß ihre Lehrer keinen Druck ausüben, den Religionsunterricht zu besuchen (62 % : 77 %).

Wider Erwarten - zumindest wider Erwarten des Verfassers - nimmt nur ein sehr geringer Anteil der Buxtehuder Mittelstufenschüler (10 %) von Seiten der Lehrer eine Aufforderung wahr, sich den "Großen" unterzuordnen (Herzberg: 22 %). Dennoch genießen die Vertreter und Anführer der Schüler in Buxtehude eine Reihe besonderer Rechte. Und in Veröffentlichungen der Schüler läßt man die "Kleinen" offensichtlich auch weniger zu Wort kommen.

Daß in der Buxtehuder Mittelstufe anscheinend ein relativ starker Leistungsgegendruck bei den Schülern herrscht, wurde bereits angedeutet. Weiters stellen die Buxtehuder ihre Mitschüler weniger leistungsindividualistisch und kooperativer dar. Diese Assoziation berechtigt zur Frage: Handelt es sich bei den Buxtehudern mehr um "echte" zielgerichtete Kooperation oder "nur" um kollektive Abwehr des starken Leistungsdrucks? (s. Abschnitt 3.8.1)

Ebenfalls erwähnt wurde bereits, daß die Herzberger Mittelstufenschüler offensichtlich stärker der naturwissenschaftlichen Kultur zuneigen, währenddessen die Buxtehuder hier relativ restriktiv zu sein scheinen: Immerhin geben 44 % (Herzberg: 27 %) der Buxtehuder Schüler an, daß ein Schüler, der sich auch neben der Schule mit naturwissenschaftlichen Problemen beschäftigt, rasch als ein wenig überspannt betrachtet wird. Dem ist noch hinzuzufügen, daß die sprachlichen Fächer in der Mittelstufe der Halepaghenschule mehr Interesse finden als in der Mittelstufe des E.-M.-Arndt-

Gymnasiums. Die Zustimmungsverhältnisse bei den entsprechenden Statements sind für beide Schule praktisch umgekehrt (Statement 266: 44 % : 63 %, Statement 197: 60 % : 41 %).

Wie im alle Klassenstufen übergreifenden Vergleich so erscheinen auch die Buxtehuder Mittelstufenschüler recht diskussionsfreudig. Diese Diskussionsfreudigkeit sehen die Buxtehuder bei ihren Mitschülern sowohl bei öffentlichen Diskussionen als auch bei Diskussionen der Schüler untereinander in stärkerem Maß gegeben als die Herzberger, und es sind auch relativ mehr Buxtehuder, wenn auch absolut gesehen wenige (27 %), die angeben, daß an der Schule regelmäßig öffentliche Diskussionen veranstaltet werden, an denen Schüler und Lehrer teilnehmen. Es kann vermutet werden, daß die Buxtehuder, die diesem Statement zugestimmt haben, weniger auf die adverbiale Bestimmung "regelmäßig" reagiert haben als auf das Prädikatsnomen (öffentliche Diskussionen).

Daß die Buxtehuder die Diskussionsfähigkeit ihrer Mitschüler so hoch einschätzen (überschätzen?), führt im weiteren zu gewissen Widersprüchen, wie die folgende Zusammenstellung zeigt:

		% Zustimmungen	
		Buxtehude	Herzberg
273.	Wichtigere Entscheidungen werden vorher ausführlich diskutiert.	84	72
138.	Schülergruppen beginnen öfter etwas, ohne sich klar zu machen, wie die Sache sich entwickeln oder wo sie enden wird.	77	57
78.	Viele Unternehmungen der Schüler sind nicht geplant und ergeben sich spontan.	74	45

Diese Widersprüche in der Beschreibung des Schulklimas lassen die Vermutung berechtigt erscheinen,

daß für die Buxtehuder Schüler allein der Begriff "Diskussion" im Zusammenhang mit ihrer Schule einen so starken Reizwert hat, daß er andere Spezifizierungen überdeckt.

Etwas widersprüchlich erscheinen auch die Differenzen, die sich hinsichtlich der Beurteilung des Verhältnisses von Jungen und Mädchen zueinander ergeben. So meinen mehr Buxtehuder als Herzberger Schüler, daß sich Jungen und Mädchen außerhalb der Schule treffen, aber sie stimmen auch mehr dem Statement zu, daß die Mädchen in den Pausen unter sich bleiben. Das ist zwar nicht unbedingt ein Widerspruch, da sich die eine Aussage auf den innerschulischen, die andere auf den außerschulischen Raum bezieht, aber konsonant sind die beiden Angaben auch keineswegs. Eine mögliche Erklärung für diese mangelnde Konsonanz ist, daß die Schüler der Mittelstufe das "sich treffen" nicht intentional, im Sinne eines Rendezvous aufgefaßt haben, sondern im Sinne eines zufälligen Zusammentreffens.

Aus dem Zusammenhang anderer Differenzen wiederum erklärlich scheint es zu sein, daß die Buxtehuder mehr dazu tendieren, ihre Mitschüler sorgfältig im Umgang mit dem Schuleigentum zu beschreiben: Ihnen erscheinen die Unterrichtsräume auch üblicherweise sauber und gepflegt (89 % : 49 %!), und auch die Stühle und Tische in den Klassenräumen werden von weniger Schülern unbequem erlebt. Sie werden also offensichtlich auch weniger gereizt, mit dem Schulmobiliar aggressiv umzugehen.

Zum Abschluß noch einige Differenzen, die die résumierend-interpretierende Begabung des Verfassers übersteigen:

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg
27.	Bei gutem Wetter finden viele Unterrichtsstunden unter freiem Himmel statt.	16	3
186.	Es kommt vor, daß Lehrer Schüler über das Privatleben ihrer Mitschüler ausfragen.	44	26
59.	In kleineren finanziellen Notlagen werden Schüler von Lehrern unterstützt.	11	27
342.	Viele Lehrer sind untereinander befreundet.	92	60
79.	Die Schüler schätzen es, wenn sich Lehrer nicht aus der Ruhe bringen lassen.	75	89
309.	Die Schüler sind stolz darauf, sich Bitten ihrer Mitschüler gegenüber hart und abweisend zu verhalten.	20	9
174.	Viele Schüler arbeiten gern handwerklich und sind beim Basteln und Reparieren ziemlich geschickt.	74	60
115.	Moderne abstrakte Musik und Malerei finden bei den Schülern wenig Anklang.	21	35
215.	Bei Vorträgen und Konzerten in der Schule sind die Schüler laut und unaufmerksam.	40	27
177.	Die Schülerbücherei enthält Bildbände und Schallplatten, die von den Schülern viel und gern ausgeliehen werden.	18	5
378.	Viele Schüler hier sind ausgesprochene "Bücherwürmer".	64	34
120.	Viele Schüler mögen Schach und andere anspruchsvolle Spiele.	84	64
405.	Die Schüler pflegen Kontakt zu anderen Schulen.	45	32

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg
53.	Größere Schulveranstaltungen finden viel Anklang und Unterstützung bei den Schülern.	78	58
194.	Offizielle Veranstaltungen der Schule werden mit viel Drumherum durchgeführt.	64	40
19.	Veranstaltungen der Schule, an denen die Öffentlichkeit teilnimmt, finden hier nur selten statt.	55	70

3.13.3 Vergleich der Klimata in der Prima ($N_1 = 73$, $N_2 = 31$)

In 68 Fällen differieren die Ist-Feststellungen der Buxtehuder und Herzberger Primaner signifikant - Differenzen, die bei den Vergleichen zuvor nicht auftauchen. Von diesen 68 Differenzen beziehen sich 53 auf die Lehrer bzw. das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Hat sich beim die Klassenstufen übergreifenden Vergleich der Schulen (s. Abschnitt 3.13.1) bereits eine Überlegenheit des interaktionellen Klimas zwischen Schülern und Lehrern der Halepaghenschule angedeutet, die beim Vergleich der Ist-Feststellungen der Mittelstufenschüler allerdings teilweise wieder reduziert und umgekehrt erschien, so wird diese Überlegenheit hier eindeutig bestätigt und erweitert. Über die Hälfte der Differenzen, die hier auftauchen, sind bereits beim Vergleich der Ist-Feststellungen von Mittelstufenschülern und Primanern der Halepaghenschule beobachtbar gewesen, so daß fast der Schluß möglich ist, das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Oberstufe des E.-M.-Arndt-Gymnasiums befinde sich auf dem Stand der Mittelstufe der Halepaghenschule (vgl. Abschnitt 3.8.7). Wie Tabelle 8 zeigt, gilt diese Relation zumindest für

folgende Punkte:

- die Lehrer der Halepaghenschule haben offensichtlich mehr informelle, kameradschaftliche Kontakte zu den Schülern (Statement-Gruppierung A);
- sie sind weniger rigide in Fragen der Disziplin und legen weniger Wert auf die Einhaltung formaler Verhaltensregeln (Statement-Gruppierung B);
- sie reagieren auf Beschwerden und Klagen der Schüler mit mehr Verständnis (Statement-Gruppierung C);
- sie sind offener für Kritik und stärker selbstkritisch eingestellt, was ihren Unterricht angeht (Statement-Gruppierung E);
- sie dulden und fördern stärker autonomes Handeln der Schüler (Statement-Gruppierung F);
- sie sind gegenüber Schülern unterer Sozialschichten weniger voreingenommen (Statement-Gruppierung G);
- sie verhalten sich zu den Schülern weniger elterlich-protektiv (Statement-Gruppierung H);
- sie üben weniger Leistungsdruck aus und lassen weniger Notenfetischismus erkennen (Statement-Gruppierung I und J).

Tabelle 8

Ökometrix / Form Ist: Unterschiede zwischen Primanern der Halepaghenschule und Primanern des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums in der Beschreibung ihrer Lehrer und ihres Verhältnisses zu den Lehrern

		% Zustimmungen		
		Buxte-hude	Herz-berg	Signi-fikanz[116]
A	199. Schüler und Lehrer kommen öfters außerhalb der Schule ungezwungen zusammen.	42	6	++
	362. Es kommt häufiger vor, daß Lehrer Schüler zu sich nach Hause einladen.	51	0	++
	181. Die Lehrer sind ungehalten, wenn sie von Schülern außerhalb des Unterrichts beansprucht werden.	12	39	++
	219. Die Lehrer sind für Schüler außerhalb des Unterrichts nur schwer erreichbar.	44	77	++
	292. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern beschränkt sich auf die Unterrichtszeit.	53	84	++
	179. Die Mehrzahl der Lehrer ist an den Problemen der Schüler nicht interessiert.	33	63	++
	157. Die Schüler werden von den Lehrern in schulischen Dingen gut beraten.	73	37	++
B	81. Die meisten Lehrer handhaben Anordnungen großzügig und reagieren auf Übertretungen mit Verständnis und Toleranz.	77	32	++

116) Eingeklammerte Signifikanzangaben zeigen an, daß in diesem Fall die Voraussetzungen für eine Signifikanzprüfung nicht ganz gegeben waren. Im übrigen s. Fußnote 101 zu Tabelle 6, Abschnitt 3.8.1.

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg	Signifikanz
373.	Das Lehrerzimmer darf im allgemeinen von Schülern nicht betreten werden.	75	97	+
265.	Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, müssen die Schüler aufstehen.	8	32	++
229.	Die Lehrer hier legen Wert auf gute Umgangsformen und Manieren der Schüler.	64	94	++
C 211.	Auf Klagen und Beschwerden der Schüler reagieren die Lehrer hier mit nur wenig Verständnis.	23	77	++
41.	Die Lehrer bilden sich etwas darauf ein, den Schülern gegenüber unnachgiebig zu sein.	14	61	++
151.	Niemand erwartet von einem Schüler, daß er schweigend leidet, wenn sich bestimmte Maßnahmen sehr ungünstig für ihn auswirken.	84	58	+
D 365.	Man kann die Lehrer hier im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne daß sie sich persönlich getroffen fühlen.	63	27	++
400.	Schüler greifen Lehrer selten offen an; sie motzen nur versteckt und lachen heimlich über ihre Lehrer.	38	68	+
345.	Wenn Lehrer weich sind, nützen das die Schüler ohne Bedenken aus.	78	55	+
231.	Gewöhnlich mißtrauen Lehrer den Schülern, oft unterstellen sie ihnen auch bei harmlosen Angelegenheiten boshafte Beweggründe.	30	60	++

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg	Signifikanz
185.	Ist ein Lehrer bei den Schülern unbeliebt, so lassen sie es ihn spüren.	88	57	++
159.	Viele Schüler hier werden auch solche Dinge tun, von denen sie wissen, daß sie von den Lehrern kritisiert werden.	92	68	(++)
99.	Die Schüler sprechen in den Unterrichtsstunden fast immer nur dann, wenn sie aufgerufen werden.	15	55	++
E 36.	Die meisten Lehrer machen sich Gedanken darüber, wie ihr Unterricht verbessert und erneuert werden könnte.	70	33	++
1.	Die Lehrer begrüßen es, wenn Schüler ihre Unterrichtsmethoden kritisieren.	65	23	++
F 306.	Schüler finden bei den Lehrern auch dann ein offenes Ohr, wenn sie ungewöhnliche und abweichende Meinungen äußern.	81	34	++
51.	Unvoreingenommenheit und Objektivität werden von den Lehrern hier am höchsten geachtet.	55	23	++
149.	Die Lehrer schätzen es, wenn ein Schüler selbständig zu denken vermag und Mut hat, vom Üblichen abzuweichen.	92	60	++
141.	Eine gut durchdachte schriftliche Arbeit kann mit "1" beurteilt werden, obwohl die darin geäußerte Stellungnahme der des Lehrers widerspricht.	85	55	++

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg	Signifikanz
G 275.	Die Lehrer haben gegenüber Schülern, deren Eltern nicht so gut gestellt sind, Vorurteile.	5	32	(++)
351.	Zeugniszensuren spiegeln auch wider, wie sympathisch oder unsympathisch der Schüler dem Lehrer ist.	62	84	+
H 321.	Die Lehrer halten die Schüler öfters dazu an, vorbeugende Maßnahmen gegen Krankheiten zu treffen.	11	29	+
I 100.	Die Lehrer hier scheinen nur an Noten und Zeugnisse zu denken, alles andere ist ihnen zweitrangig.	19	68	++
243.	Die Lehrer achten regelmäßig darauf, ob die Schüler die Hausaufgaben regelmäßig machen.	21	48	++
354.	Im allgemeinen gibt man viele Hausaufgaben auf.	27	52	+
198.	Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwergemacht.	25	53	++
J 367.	Die Lehrer hier schenken ihre ganze Aufmerksamkeit guten Schülern, die schwachen läßt man links liegen.	13	55	++
239.	Die Lehrer strengen sich außergewöhnlich an, einem schwachen Schüler zu helfen.	36	10	+
K 368.	Die Lehrer kleben im allgemeinen nicht stur am Stoff.	68	39	++

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg	Signifikanz
	270. Die meisten Lehrer bemühen sich, an die Grundlagen ihres Faches heranzuführen.	78	55	+
L	127. Die Arbeitsanweisungen der Lehrer erfolgen meist klar und eindeutig, so daß die Schüler ihre Arbeit gut planen können.	71	27	++
	187. In den meisten Fächern verstehen die Lehrer den Stoff gut zu gliedern und zu erläutern.	78	45	++
M	403. Die Lehrer müssen die Schüler immer wieder davon überzeugen, daß sie mehr wissen.	36	60	+
	274. Die Lehrer hier sprechen wirklich mit den Schülern und nicht nur zu ihnen.	67	26	++
	336. Die Lehrer hier sind erstaunt, wenn Schüler nicht nur über Demokratie reden, sondern auch Demokratie verwirklichen wollen.	33	65	++
N	348. Die meisten Lehrer haben Humor.	77	42	++
	314. Eine ausgeglichene und überlegene Haltung bei den Schülern wird von den Lehrern sehr geachtet.	85	65	+
O	349. Die jüngeren Lehrer verhalten sich gegenüber ihren älteren Kollegen ehrerbietig.	11	30	+
	216. Auf Geschichte und Tradition der Schule wird von Seiten der Lehrer viel Wert gelegt.	4	48	++

		% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg	Signifikanz
P 329.	Die meisten Lehrer hier haben keinen Sinn für Beatmusik.	68	94	(+)
49.	Die Lehrer hier pflegen altmodisch gekleidet zu sein.	19	42	+
Alia 54.	Es gibt Unterricht, in dem manche praktische Hinweise für das menschliche Zusammenleben enthalten sind.	52	80	+
74.	Die Schüler hier werden aufgefordert, andere bei der Arbeit anzuleiten.	56	27	+
208.	Viele Lehrer sind von ihrer Schultätigkeit nicht ausgefüllt, sie halten noch Vorträge, leiten Kurse usw.	68	40	+
58.	Den Lehrern ist es nicht gleichgültig, welchem Kreis oder welcher Gruppe ein Schüler angehört.	42	70	+

Aber damit sind noch nicht alle Differenzen inhaltlich erfaßt. Weiter ist herauszustellen, daß mehr Buxtehuder Primaner ihr Verhältnis zu den Lehrern gefühlsoffener beschreiben - auch was feindliche Gefühle angeht (Statement-Gruppierung D). Wenig in diesen Zusammenhang scheint es allerdings zu passen, daß die Buxtehuder Primaner ihre Mitschüler ausgeprägter als ausbeuterisch gegenüber "weichen" Lehrern (Statement 345) beschreiben. Das ist eigentlich mehr eine Verhaltensweise, wie man sie in einem autoritären Kontext erwartet. Es ist allerdings zu fragen, was die Schüler hier unter "weich" verstanden haben: tolerant gegenüber Disziplinarverstößen? - nachgiebig in Zensurendiskussionen? - geringe Leistungsanforderungen? Dieses Statement ist tatsächlich

zu wenig präzise formuliert,und auch die Differenz ist noch relativ gering, so daß man auf der Basis dieser Abweichung allein kaum einen realen Widerspruch postulieren kann. Obwohl, oder besser weil das interaktionelle Klima zwischen Lehrern und Primanern in der Halepaghenschule mehr die Austragung von Aggressionen zuzulassen scheint, ist es offensichtlich emotional entspannter als im E.-M.-Arndt-Gymnasium (Statement-Gruppierung N).

An Positiva für das Buxtehuder Kollegium sind außerdem noch zu verbuchen:

- didaktische Kompetenz (Statement-Gruppierung L);
- demokratisches, "horizontales" Verhalten (Statement-Gruppierung M);
- jugendadäquate Interessen (Statement-Gruppierung D);
- außerschulisches Bildungsengagement (Statement-208);
- Interesse an Kooperation zwischen den Schülern (Statement 74).

Konträr zu diesen Positiva scheint sich zu verhalten, daß mehr Herzberger Primaner berichten, daß es an ihrer Schule Unterricht gibt, in dem praktische Hinweise für das menschliche Zusammenleben enthalten sind. Diese Diskrepanz kann allerdings auch auf die Tatsache zurückzuführen sein, daß die Buxtehuder mehr privaten Kontakt zu ihren Lehrern haben: Hinweise für das menschliche Zusammenleben brauchen also weniger Gegenstand von Unterricht zu werden.

Einige der verbleibenden 15 Differenzen kreisen um Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler im Rahmen der Schülermitbestimmung. Die Buxtehuder beschreiben ihre Mitschüler engagierter, weniger autoritätsängstlich, kritischer und selbstkritischer. Immerhin berichten 81 % der Buxtehuder Primaner, daß es in Zensurendiskussionen manchmal vorkommt, daß Schüler schlechtere Noten vorschlagen als Lehrer; bei den Herzbergern sind es nur 55 %, die dem

betreffenden Statement zustimmen.

Es ist auch bemerkenswert, daß sich die Buxtehuder Primaner der Tendenz nach als stärker intrinsisch motiviert darstellen, wie die folgende Zusammenstellung zeigt:

	% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg
128. Die Schüler hier scheinen Schwierigkeiten zu brauchen - je schwieriger es wird, desto angestrengter arbeiten sie.	53	26
163. Die Schüler gehen in ihren Beschäftigungen manchmal so auf, daß sie jedes Gefühl für Zeit und Bequemlichkeit verlieren.	55	29
42. In den letzten Wochen vor den Zeugnissen sind die meisten Schüler sehr aufgeregt und nervös.	47	71

Diese stärkere intrinsische Leistungsmotivation schließt aber offensichtlich nicht aus, daß eine Menge Zeit in Imbißstuben, Kneipen oder auf Buden vergammelt wird, - was zwar auch in Herzberg nicht unüblich zu sein scheint, aber doch weniger ausgeprägt.

Wenn wir den Vergleich zwischen den Schulklimata der Buxtehuder und Herzberger Primaner in Hinsicht auf mögliche Auswirkungen des Buxtehuder Modells hin auswerten, so läßt die relativ starke Ausprägung von drei subklimatischen Merkmalsgruppen - gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis, emanzipiertes Verhalten der Schüler und intrinsische Lernmotivation der Schüler - in der Buxtehuder Prima die Annahmen gerechtfertigt erscheinen, daß sich die Buxtehuder Modelleinrichtungen tatsächlich in entscheidenden Bereichen des sozialen Lernens ausgewirkt haben.

Zum Abschluß die nicht integrierbaren Differenzen:

	% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg
20. Die jüngeren Schüler haben in den älteren Mitschülern gute Ratgeber.	42	13
144. "Weiche" Sportarten, wie Tanz und Gymnastik haben bei den meisten Schülern nur geringes Ansehen.	56	30
133. Aufputschmittel sind bei den Schülern sehr beliebt.	21	48
46. Streitigkeiten innerhalb der Schüler werden manchmal etwas unsanft ausgetragen.	44	71
189. Die Schüler empfinden die Schule oft als weltfremd.	51	74
254. Die Schule hat in der Stadt einen guten Ruf.	50	100
371. In den Klassen (bzw. Arbeitsgruppen) sind ziemlich viele Schüler.	58	81

3.13.4 Anmerkungen zu den schulklimatischen Soll-Vorstellungen in beiden Schulen (N_1 = 199, N_2 = 104)

In den schulklimatischen Soll-Vorstellungen unterscheiden sich die Buxtehuder und Herzberger Schüler wesentlich weniger voneinander. Insbesondere die Primaner (N_1 = 45, N_2 = 33) beider Schulen sind sich praktisch einig darin, welches Schulklima wünschenswert ist: Nur fünf Differenzen erreichen hier das 5 %-Signifikanzniveau. Allerdings ergeben sich auch bei diesen wenigen Differenzen bemerkenswerte inhaltliche Übereinstimmungen: drei der fünf differierenden Items beziehen sich auf das äußere Erschei-

nungsbild und die Umgangsformen der Schüler, wobei sich die Buxtehuder Schüler lässiger und toleranter geben. Interessant scheint auch, daß, prozentual gesehen, doppelt so viele Primaner aus Buxtehude (76 % : 38 %) wünschen, daß der Schulabschluß eine nüchterne Angelegenheit sein soll. Von den Herzberger Schülern wird dem Abitur anscheinend doch noch mehr die Funktion eines Initiationsritus zuerkannt, dem das entsprechende Decorum zuzubilligen ist.

Wenn die Angaben aller befragten Schüler miteinander verglichen werden, steigt die Zahl der signifikanten Differenzen auf 40. Sie koinzidieren zum großen Teil mit den signifikanten Differenzen zwischen den Angaben der Mittelstufenschüler beider Schulen. Die Anzahl der signifikanten Differenzen zwischen den Mittelstufenschülern (N_1 = 109, N_2 = 42) allein beträgt 29. Einem Teil von ihnen[117] soll hier noch besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Es fällt auf, daß einige der Differenzen, und zwar besonders diejenigen, die sich auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis beziehen, in eine Richtung gehen, die man zuungunsten der Buxtehuder Mittelstufenschüler als reaktionär bezeichnen könnte. Es sei jedoch vorweg darauf hingewiesen, daß diese Differenzen alle nur tendenzieller Natur sind und jeweils nur einer kleineren Gruppe Buxtehuder Schüler zugeschrieben werden können. So sprechen sich mehr Buxtehuder Mittelstufenschüler - mit der Ausnahme eines Items[118] - für eine Verstärkung des Leistungsdrucks aus. Auch wünscht man auf der Buxtehuder Seite mehr, daß

---

117) Der andere Teil der Items bestätigt entweder einige bereits bei der Gegenüberstellung der perzipierten Schulklimata gefundenen Einstellungsdifferenzen (z. B. die stärkere Neigung der Buxtehuder Schüler zu philologischen Fächern) oder ist inhaltlich schwer auf gemeinsame Nenner zu bringen.

118) Item 213: "In den meisten Fächern finden regelmäßig Prüfungen statt." Buxtehude: 36 % Ja, Herzberg: 50 % Ja.

zwischen Lehrern und Schülern eine informelle Distanz besteht. Das Statement "Die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern beschränkt sich auf die Unterrichtszeit" wird von 29 % der Buxtehuder, aber nur von 9 % der Herzberger Schüler gutgeheißen. Dieser relativ stark ausgeprägte Distanzwunsch der Schüler aus der Halepaghenschule muß allerdings nicht prinzipiell verstanden werden. Er mag auch einfach eine Reaktion auf die bereits im Unterricht unerfreulichen Erfahrungen sein. Nur schwierig kann auf diese Weise jedoch erklärt werden, daß auch mehr Buxtehuder Schüler wünschen, daß das Lehrerzimmer im allgemeinen von Schülern nicht betreten werden darf. Generell kann man sich so bei einer Reihe von Items des Eindrucks nicht erwehren, daß eine kleinere Gruppe von Buxtehuder Mittelstufenschülern (und z. T. auch Obersekundanern) hier Agenten ihrer konventionellen Rollenzuweisung spielen. Diesem Eindruck muß nicht widersprechen, daß 40 % der Buxtehuder Schüler (Herzberg: 17 %) es für wünschenswert hält, daß ein Schüler durch Mogeln und Vorspielen "über die Runden" kommen kann. Denn auch hier spricht der alte Pennäler. Der Gerechtigkeit wegen muß hinzugefügt werden, daß diese differentielle Tendenz nicht durchgängig ist. Immerhin bringen 80 % der Buxtehuder Mittelstufenschüler den Wunsch zum Ausdruck, daß kein Lehrer daran Anstoß nehmen soll, wenn sich Jungen und Mädchen in der Schule küssen, was nur 53 % der Herzberger Mittelstufenschüler für wünschenswert halten.

Auffällig ist auch die stärkere optative Betonung von Gruppen- und Cliquenformationen durch die Buxtehuder Mittelstufenschüler, was in den Zustimmungen zu folgenden Statements zum Ausdruck kommt:

	% Zustimmungen Buxtehude	Herzberg
91. Unter den Schülern herrscht eine ziemliche Cliquenwirtschaft, auch außerhalb der Schule ist man mit seiner Clique zusammen und hat wenig Kontakt zu anderen Schülern.	42	15
10. Es gibt hier eine Gruppe von Schülern, die überall mitmachen, überall aktiv sind und das Schulleben beherrschen.	73	24
344. Es gibt Gruppen von Schülern, die sich gegenseitig befehden.	20	4

Es mag sein, daß diese Neigung zur Gruppenbildung bei den Buxtehuder Schülern mit ihrer relativ starken defensiven Haltung gegenüber den Lehrern zusammenhängt, - etwa in dem Sinne, daß man das Bedürfnis hat, sich gegen den übermächtigen gemeinsamen "Feind" zusammenzuschließen. Auch mag es sein, daß darin der Behauptungswille der Mittelstufenschüler gegen die Oberstufencliquen zum Ausdruck kommt.

3.14 Perzipiertes Schulklima: Wirklichkeit oder Wunschbild?

Wie wir bei der Darstellung des "Syracuse-Approach" (Abschnitt 2.4.1) gesehen haben, ist der Versuch Sterns und seiner Mitarbeiter zu beweisen, daß mit dem CCI und verwandten Instrumenten die schulklimatischen Gegebenheiten in der Schule so erfaßt werden, wie sie "wirklich" sind, und nicht, wie sie in "autistischen" Vorstellungen der befragten Personen bestehen, als mißlungen zu betrachten. Vielmehr waren einige Untersuchungen auffindbar, deren Ergebnisse für einen Teil der Syracuse-Kategorien oder -Items eine persönlichkeitsbedingte Antwortverzerrung wahrscheinlich machen. Es scheint auch, davon abgesehen, plausibel anzunehmen, daß die Schüler (und Lehrer) dazu neigen, die innerschulische Umwelt dort, wo ihnen handfeste Informationen fehlen und/oder das Interesse der Schüler (und Lehrer) angesprochen ist, so zu beschreiben, wie sie es für wünschenswert halten. Sind solche optativen[119] Verzerrungstendenzen auch für die Ökometrix-Daten nachweisbar?[120]

Um diese Frage zu beantworten, werden die ökometrischen Ist-Vorstellungen mit den ihnen entsprechenden Soll-Vorstellungen korreliert. Dieses Vorgehen

---

119) Vorausgesetzt, solche Verzerrungstendenzen können hier nachgewiesen werden, so ist nicht überprüfbar, ob diese Verzerrungstendenzen bewußt oder unbewußt sind, ob sie also als Verzerrungen im Sinne einer"social desirability" (vielleicht auch: "personal desirability") oder im Sinne von Projektionen zu verstehen sind. Um keine entsprechende Entscheidung zu präjudizieren, wird hier einfach von optativer Verzerrung gesprochen.

120) Diese Frage konnte aufgrund der geringen Anzahl verwendbarer Antworten auf der Soll- und Ist-Seite nicht in gleicher Weise für die Lehrer gestellt und beantwortet werden. Nach der vergleichenden Darstellung der Lehrer- und Schülerdaten scheint aber die Vermutung nur allzu berechtigt, daß die Selbstdarstellung der Lehrer - als Gruppe - und ihre Darstellung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses stark wunschdenkerisch gefärbt ist (s. Abschnitt 3.8.4).

hat vor dem von McFee und Stern einmal den Vorteil, daß die Ist-Feststellungen nicht zu Wünschen, Vorlieben, Bedürfnissen, Gewohnheiten etc. in Relation gesetzt werden, die die eigene Person betreffen, sondern direkt die innerschulische Umwelt. Dann beziehen sich die zu korrelierenden Aussagen alle, wenn auch nicht auf eine genau abgegrenzte innerschulische Umwelt, so doch auf nur eine Schule.[121] Innerhalb dieser einen Schule für spezielle (hypothetische) Erfahrungsräume Korrelationen zu berechnen, stieß auf das technische Hindernis, daß die Anzahl der Personen, die sowohl die Form Ist als auch die Form Soll des Ökometrix zuverlässig ausgefüllt hatten, relativ gering war und damit zumeist die Kriterien für eine Signifikanzberechnung nicht mehr erfüllt waren.

82 von 336 phi-Koeffizienten, d. s. knapp ein Viertel, waren mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant. Die höchsten Koeffizienten befinden sich in der Nähe von phi = 0,50. Konnten nun, entsprechend der oben aufgestellten Vermutung, tatsächlich dort Ist-Soll-Zusammenhänge ausfindig gemacht werden, wo der zu beschreibende schulklimatische Sachverhalt nur mittelbar erfaßbar ist und sich auf Personen bezieht, die von ihrer Situation und Interessenlage her ähnlich eingeschätzt werden, wie man sich selbst wahrnimmt? Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden alle Statements, die den beiden Formen des Ökometrix gemeinsam sind, vom Verfasser in konkrete und abstrakte sortiert. Konkret bedeutet hier, daß ein Statement beobachtbare, unmittelbar gegebene Sachverhalte (z. B. "Flugblätter und sonstige Veröffentlichungen der Schüler 'durchleuchten' und kritisieren niemals hochgestellte Personen") beschreibt, abstrakt, daß

---

121) Halepaghenschule in Buxtehude. Die Schüler des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums in Herzberg konnten hier nicht in Betracht gezogen werden, da von ihnen nur die Daten jeweils einer Form des Ökometrix vorliegen (s. Abschnitt 3.5).

der durch das Statement beschriebene Sachverhalt nur mittelbar erfaßbar ist, also Einstellungen, Wünsche, Interessen, Präferenzen, globale Verhaltenskategorien etc. beinhaltet. Dann wird festgestellt, ob sich die Statements inhaltlich auf die Schüler (ohne direkten Bezug zu den Lehrern), auf die Lehrer (ohne direkten Bezug zu den Schülern), auf die Beziehung Lehrer - Schüler oder auf andere allgemeine Schulcharakteristika beziehen. Gemäß beider Kriterien, semantisches Niveau und inhaltlicher Bezug, wurde sodann für alle (in beiden Ökometrix-Formen vorhandenen) Items und für die signifikant korrelierenden Items eine Häufigkeitsverteilung angelegt (s. Tabelle 9). Gemäß der Häufigkeitsverteilung aller Items wurden für die korrelierenden Items die Erwartungshäufigkeiten berechnet. Mit dem chi-Quadrat-Test wurde nachgeprüft, ob die beobachteten Häufigkeiten in den durch die Kategorien gebildeten Häufigkeitszellen signifikant von den zu erwartenden Häufigkeiten abweichen. Da der chi^2-Test, wenn alle Kategorien berücksichtigt werden, das Cochransche Kriterium (s.Siegel 1956, S.178) verletzt, d. h. mehr als 20 % der Häufigkeitszellen hätten dann eine zu erwartende Häufigkeit unter fünf (was bedeutet, daß der Test ungültige Resultate erbringen würde), wurde auf die Kategorie "Allgemeine Schulcharakteristika" verzichtet. Es errechnete sich somit ein $chi^2 = 14{,}84$, was bei zwei Freiheitsgraden eine Signifikanz auf dem 0,1 %-Niveau anzeigt. Die größte Differenz zwischen den beobachteten und erwarteten Häufigkeiten liegt in der Zelle, die durch das semantische Niveau "abstrakt" und den inhaltlichen Bezug "Schüler" definiert ist, was unserer Hypothese entspricht. Da die Zuordnungen zu den Kategorien abstrakt und konkret vom Verfasser allein durchgeführt wurden und oft ausgesprochenen Entscheidungscharakter haben (viele Statements enthalten sowohl konkrete als auch abstrakte Elemente), ihnen also ein beträchtliches Maß

Tabelle 9

Ökometrix / Form Ist und Soll: Zuordnung der Statements zu formalen Kategorien

Erläuterungen im Text

Semantisches Niveau / Inhaltlicher Bezug	Abstrakte Statements		Konkrete Statements		Summen	
	Alle Items	Ist-Soll-korr.Items	Alle Items	Ist-Soll-korr.Items	Alle Items	Ist-Soll-korr.Items
Schüler	25,4 %	41,3 %	16,8 %	20,0 %	42,2 %	61,3 %
Lehrer	6,2 %	1,3 %	1,2 %	0,0 %	7,4 %	1,3 %
Beziehung Lehrer-Schüler	24,2 %	16,3 %	16,2 %	17,3 %	40,4 %	33,6 %
Allgemeine Schulcharakteristika	4,7 %	3,8 %	5,3 %	0,0 %	10,0 %	3,8 %
Summen	60,5 %	62,7 %	39,5 %	37,3 %	100,0 % (N = 336)	100,0 % (N = 81)

an Unsicherheit anhaftet, wird der chi^2-Test noch zusätzlich für die Kategorien des inhaltlichen Bezugs allein durchgeführt, und zwar hier einschließlich der Kategorie "Allgemeine Schulcharakteristika". Der berechnete chi^2-Wert beläuft sich auf $chi^2 = 15,15$, was bei drei Freiheitsgraden einer Signifikanz auf dem 1 %-Niveau entspricht. Danach darf also vor allem die Hypothese als bestätigt angesehen werden, daß die Beschreibung des Schulklimas dazu tendiert, dort optativ verzerrt zu werden, wo sie sich auf Personen bezieht, die der eigenen Gruppe angehören (s. o.). Außerdem konnte einige Evidenz dafür gesammelt werden, daß diese Tendenz als um so stärker ausgeprägt betrachtet werden darf, je abstrakter die zu beschreibenden Sachverhalte formuliert sind.

Können diese Aussagen inhaltlich spezifiziert werden? Das heißt: können besondere inhaltlich bestimmbare Bereiche ausfindig gemacht werden, in denen diese Tendenz zum Ausdruck kommt? Um diese Frage zu beantworten, wurden die Ist-Soll-korrelierenden Items inhaltsanalytisch untersucht. Ein beträchtlicher Teil der 81 Items scheint bestimmten inhaltsanalytischen Kategorien zuordenbar. Diese Items sind gruppiert in Tabelle 10. Wie diese Zusammenstellung zeigt (Gruppierung A), scheint vor allem die Beschreibung von Sachverhalten, die den Leistungskomplex ansprechen, zu optativen Verzerrungen herauszufordern. Hinsichtlich der sich auf die Schüler beziehenden Items sind außerdem noch folgende Bereiche repräsentiert, in denen Ist-Feststellungen und Soll-Vorstellungen signifikant korrelieren: Einstellung zu den "zwei Kulturen" (Gruppierung B), Einstellung zur Schuldisziplin (Gruppierung C), emotionale Expressivität (Gruppierung D), Konformität (Gruppierung E), Verhältnis zur Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander (Gruppierung F), Einstellung zur "Wortgeselligkeit" (Gruppierung G) und Protest, Aufruhr, Kritik

(Gruppierung H). Die Lehrer als auch die Schüler beziehen außerdem die Statement-Gruppierungen "Sozialer Formalismus" (I) und "Allgemeinbildung versus Spezialbildung" (J) inhaltlich ein. Auf die Lehrer allein bezogen können außerdem noch zwei kleinere Itemgruppierungen ausfindig gemacht werden, die sich auf die intellektuelle Dominanz des Lehrers (K) und ihre Art der Notengebung beziehen (L).[122)]

Es ist hier natürlich nicht zu entscheiden, warum gerade in diesen Inhaltsbereichen die Ist-Feststellungen und Soll-Vorstellungen signifikant miteinander korrelieren und in anderen nicht. Die vorweg formulierte Hypothese, daß vor allem dort signifikant Ist-Soll-Korrelationen zu erwarten sind, wo sich die Statements auf Personen beziehen, die von ihrer Situation und Rolle in der zur Frage stehenden Umwelt her ähnlich wie man selbst eingeschätzt werden können, gibt für dieses Problem an Erklärungsmöglichkeiten wenig her. Sie postuliert die Neigung, dort Wunsch für Wirklichkeit einzusetzen, wo ein Gefühl der Zusammengehörigkeit besteht. Aber warum macht sich diese Neigung gerade und nur hinsichtlich des Leistungsbereichs, der Einstellung zu den "zwei Kulturen", zur Sexualität etc. bemerkbar? Eine mögliche Erklärung wäre z. B. daß diese Bereiche - sozialpsychologisch gesehen - besonders ambivalent aufgeladen sind, d. h. hier antagonistische Gruppenansichten bestehen und von daher ein - bewußt oder unbewußtes - Interesse, die eigene Gruppenansicht zur "Wirklichkeit" zu erklären. Etwas einfacher wäre die Erklärung, daß in diesen Bereichen eben Wunsch und Wirklichkeit zusammenfallen.

---

122) Folgende Statements des Ökometrix erbrachten außerdem noch signifikante Ist-Soll-Korrelationen: 12, 22, 24, 25, 39, 46, 52, 59, 74, 79, 89, 105, 106, 154, 189, 194, 246, 256, 265, 280, 313, 315, 332, 335, 336, 347, 349, 359.

"Die sprachlichen Fächer hier finden besonderes Interesse" (Item 197) dürfte so für viele Schüler des sprachlichen Zweigs ein erfahrener wie erwünschter Tatbestand sein, während die Negation dieser Aussage für viele Schüler des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges sowohl perzeptiv als auch optativ Gültigkeit haben dürfte.[123] In anderen Fällen, denken wir z. B. an das "Verhältnis zur Sexualität", bewirken vielleicht mehr informelle Gruppen mit entgegengesetzten Interessen die Korrelation von Wunsch und Wirklichkeit.

Zusammenfassend darf also festgehalten werden, daß hier einige Evidenz für die Annahme optativer Antwortverzerrungen gesammelt werden konnte. Einschränkend muß allerdings hinzugefügt werden, daß hier nicht endgültig abgeklärt werden kann, wie diese optativen Verzerrungstendenzen von Ist-Soll-Zusammenhängen abzugrenzen sind, die auf gruppenspezifische und sich - der Tendenz nach - konträr zueinander verhaltende soziale Erfahrungsräume zurückzuführen sind.[124] Generell muß auch betont werden, daß die Korrelationen, absolut betrachtet,

---

123) Dieser Zusammenhang gilt sicher für die meisten Items der Gruppierung B. Fast alle Items dieser Gruppierung differieren auch signifikant zwischen den Schülern beider Zweige. Und auch bei einer Faktorenanalyse der Items (Form Ist / Ökometrix) mit der größten Variabilität, die hier nur am Rande erwähnt sei (Programm PAFA des Deutschen Rechenzentrums, Eingabe: phi-Koeffizienten), kristallisiert sich eindeutig ein Zwei-Kulturen-Faktor heraus.

124) Eine solche Abklärung ist durch ein Verfahren denkbar, das die über eine kombinierte R/Q-Faktorenanalyse gewonnene Erfahrungsstandpunkte und "Wunschräume " etwa nach dem Vektorenmodell von Tucker (1955, skizziert bei Ahrens 1966, S. 34 ff.) zu soziometrischen Formationen auf der einen und zu Persönlichkeitszügen auf der anderen Seite in Beziehung setzt. Ein solches Verfahren ist mit einem anderen methodischen Ansatz (Distanzschätzungen) und mit einem erheblichen Aufwand verbunden und kann deshalb in dem Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

nicht sehr groß sind, sie also nur mäßig zur Aufklärung der Varianz beitragen, - ob ihnen nun Tendenzen der optativen Verzerrung oder Entsprechung von Wunsch und Wirklichkeit zugrunde gelegt werden.

Tabelle 10
Ökometrix / Form Ist und Soll: Signifikante Ist-Soll-Korrelationen (phi-Koeffizienten) für ausgewählte Inhaltsbereiche über alle Schüler (Klassenstufen 9 bis 13)[125)]

		phi	Signifikanz	phimax
A 75.	Die meisten Schüler halten gefährliche und anstrengende Unternehmungen wie Klettertouren oder nächtelanges Autofahren für ziemlich witzlos.	39	++	82
385.	In Zensurendiskussionen kommt es manchmal vor, daß Schüler schlechtere Noten vorschlagen als Lehrer.	28	++	52
92.	Wenn man es versteht, etwas vorzuspielen und zu mogeln, kann man hier auch über die Runden kommen.	17	+	39
102.	Vor Ferienbeginn herrscht viel Aufregung und Unruhe unter den Schülern.	26	++	56
113.	An Wochenenden tun die Schüler nichts für die Schule.	27	++	79

125) Angegeben sind phi, Signifikanzniveau (+ wenn p = 0,05, ++ wenn p = 0,01) und phimax. Die Größe der phi-Koeffizienten hängt von den Randhäufigkeiten ab. Die phimax-Werte geben die bei den vorhandenen Randhäufigkeiten größtmöglichen phi-Wert an. In Relation zu phimax kann die Größe des erhaltenen phi-Wertes realistisch abgeschätzt werden. Auf die Angaben der Stelle vor dem Komma bei den phi- und phimax-Werten wurde der Einfachheit halber verzichtet. Die Berechnungen der Signifikanzgrenzen erfolgt über die chi-Quadrat-Werte (alle Berechnungen nach Guilford 1965).

		phi	Signi-fikanz	phimax
133.	Aufputschmittel sind bei den Schülern sehr beliebt.	31	++	81
28.	Die Schüler hier scheinen Schwierigkeiten zu brauchen - je schwieriger es wird, desto angestrengter arbeiten sie.	33	++	93
144.	"Weiche" Sportarten, wie Tanz und Gymnastik haben bei den meisten Schülern nur geringes Ansehen.	37	++	48
150.	Bei den Schülern wird offensichtlich mehr Wert darauf gelegt, Geselligkeit und Freundschaft zu pflegen als gute Schulleistungen zu erbringen.	23	++	75
163.	Die Schüler gehen in ihren Beschäftigungen manchmal so auf, daß sie jedes Gefühl für Zeit und Bequemlichkeit verlieren.	18	+	87
165.	Einem ehrgeizigen Schüler bringen seine Mitschüler wenig Verständnis entgegen.	18	+	35
188.	Fast alle Schüler ziehen Unterricht vor, der ihnen keine Anstrengungen abverlangt.	22	+	36
195.	Nicht wenige Schüler hoffen, später einmal bekannt zu werden.	26	++	94
213.	In den meisten Fächern finden regelmäßig Prüfungen statt.	19	+	62
217.	Die meisten Schüler teilen ihre Zeit systematisch in Arbeit und Erholung auf.	21	+	42
255.	Die meisten Schüler streben danach, einmal einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, ein glückliches Familienleben zu führen und ein guter Bürger zu sein.	33	++	94

		phi	Signi-fikanz	phimax
	258. In den Notendiskussionen kommt es den Schülern vor allem darauf an, möglichst gute Noten herauszuschlagen.	39	++	66
	356. Einige Schüler würden sich am Unterricht noch mehr beteiligen, wenn sie nicht Angst hätten, als Streber zu gelten.	25	++	77
B	14. Theatergruppen von Schülern finden hier großes Interesse.	18	+	26
	77. Der Vortrag eines bekannten Schriftstellers würde hier nur spärlich besucht.	30	++	45
	378. Viele Schüler hier sind ausgesprochene "Bücherwürmer".	26	++	95
	197. Die sprachlichen Fächer finden hier besonderes Interesse.	25	++	69
	145. Die Schüler hier sind an philosophischen Fragen kaum interessiert.	19	+	40
	266. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht findet besonders viel Interesse bei den Schülern.	31	++	47
	358. Viele Schüler hier spielen ein Musikinstrument.	31	++	69
C	220. Die Schüler achten selbst darauf, daß sich jeder an bestehende Regeln und Anordnungen hält.	34	++	52
	245. Die Schüler schenken Anordnungen und Verboten wenig Beachtung.	18	+	51
	312. Schüler, die Verstöße gegen Anordnungen oder Verbote melden, machen sich mit Sicherheit bei ihren Mitschülern verhaßt.	19	+	74

		phi	Signifikanz	phimax
D 282.	Kaum etwas kann bei den Schülern große Aufregung oder leidenschaftliche Anteilnahme hervorrufen.	31	++	64
252.	Die Schüler neigen dazu, ihre wirklichen Gefühle voreinander zu verbergen.	21	+	42
E 96.	Bei den Schülern hat praktisch jedermann die gleichen Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen.	35	(++)[126]	96
156.	Die meisten Schüler sind sich in ihrem Äußeren und in ihren Verhaltensweisen ziemlich ähnlich.	27	++	49
331.	Es kommt sehr selten vor, daß Schüler Glaubensbekenntnisse oder persönliche Überzeugungen äußern.	20	+	56
F 118.	Die Jungen und Mädchen hier bringen viel Zeit damit zu, sich über Freundinnen bzw. Freunde zu unterhalten.	22	+	86
101.	In der Atmosphäre dieser Schule sind die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen meist nüchtern, ohne viel Romantik.	31	++	58
238.	Ein Schüler, der es versteht, zweideutige Witze zu erzählen, findet bei seinen Mitschülern immer ein offenes Ohr.	45	++	63
357.	Eines der beliebtesten Gesprächsthemen der Schüler ist Sex.	21	+	90

126) Hier war die Durchführung eines chi^2-Tests aufgrund der Erwartungshäufigkeiten eigentlich nicht legitim (Siegel 1956, S. 110). Das Statement wurde der Tabelle dennoch zugefügt, weil es inhaltlich gut in den Kontext der anderen E-Statements paßt und auf der Mittelstufe sehr signifikante Ist-Soll-Korrelationen aufweist.

		phi	Signifikanz	phimax
G 143.	Ständig verbreiten sich neue Witze und Gags unter den Schülern.	31	++	98
48.	Ständig taucht unter den Schülern eine neue Masche oder Redensart auf.	25	++	52
H 108.	"Aufruhr" in der Klasse, Schwammschlachten und ähnliches sind hier undenkbar.	18	+	45
228.	Es kommt häufiger zu spontanen gemeinsamen Protesten und Aufläufen der Schüler.	23	++	88
155.	Gelegentlich hecken Schüler Streiche gegen Lehrer aus.	45	++	98
249.	Flugblätter und sonstige Veröffentlichungen der Schüler "durchleuchten" und kritisieren niemals hochgestellte Personen.	23	++	80
I 130.	Die Lehrer hier erwarten, daß Titel und Stellung von den Schülern respektiert werden.	37	++	54
229.	Die Lehrer hier legen Wert auf gute Umgangsformen und Manieren der Schüler.	31	++	52
322.	Die meisten Lehrer stoßen sich nicht daran, wenn ein Schüler ein ungepflegtes Äußeres hat.	21	+	48
139.	In der Regel wird ein Schüler von seinen Mitschülern auf sein ungepflegtes Äußeres aufmerksam gemacht.	29	++	71
327.	Gute Umgangsformen und Manieren werden von den Schülern als ziemlich unwichtig betrachtet.	40	++	76

		phi	Signifikanz	phimax
J 317.	Die meisten Lehrer betonen die Wichtigkeit einer umfassenden Allgemeinbildung.	25	++	98
114.	Die Schüler zeigen größeres Interesse an Spezialisierung als an Allgemeinbildung.	33	++	72
K 343.	Viele Lehrer hier gebrauchen im Unterricht ohne weitere Erläuterung Fremdwörter, die von den meisten Schülern nicht verstanden werden.	20	+	34
403.	Die Lehrer müssen die Schüler immer wieder davon überzeugen, daß sie mehr wissen.	27	++	60
L 299.	Die Lehrer hier neigen dazu, in den Zwischenzeugnissen eher zu niedrige Noten zu geben, um die Schüler zu mehr Arbeit anzuregen.	32	++	40
268.	Schwächeren Schülern wird zur Ermutigung von den Lehrern auch einmal eine zu gute Note zugestanden.	33	++	53

3.15 Real- und Idealbilder der Buxtehuder Schüler von ihren Lehrern, ihren Mitschülern und sich selbst

Welche psychosozialen Merkmale sprechen die Buxtehuder Schüler sich selbst, ihren Mitschülern und ihren Lehrern zu, welche halten sie für wünschenswert? - Im vorausgehenden wurde u. a. dargestellt, wie das Verhältnis der Schüler zueinander und zu ihren Lehrern konkret aussieht. Hier interessiert nun die Frage, welches Bild die Schüler von der Persönlichkeit ihrer Mitschüler und ihrer Lehrer haben und wie sich dieses Realbild zu ihrem Wunschbild von der Lehrer- bzw. Schülerpersönlichkeit verhält. Während im vorausgehenden also mehr nach konkreten innerschulischen Erfahrungen gefragt wurde, wird hier gefragt, in welche Merkmalsbilder sich diese Erfahrungen verdichtet haben. Diese Fragen sollen die Sozio-Differential-Daten beantworten helfen. Dabei sei die Darstellung und Interpretation auf die Schülergruppen beschränkt, deren Vergleich für die inhaltliche Zielvorstellung dieser Untersuchung am relevantesten ist und die sich auch in ihren Ökometrix-Angaben am meisten voneinander unterscheiden, also auf die Mittelstufenschüler und die Primaner.

Der globale Vergleich der verschiedenen Bilder

Zunächst soll versucht werden, die Frage zu beantworten, wie ähnlich bzw. unterschiedlich sich die verschiedenen Merkmalsbilder sind. In Tabelle 11 sind die alle Items und Personen einer Gruppe einbeziehenden Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Bildern über zwei Maße wiedergegeben: die durchschnittlichen quadrierten Beurteilungsdifferenzen und Korrelationen der Abweichungsprofile. Beide Maße entsprechen sich sehr gut, so daß keine besonderen Interpretationen notwendig sind.

Tabelle 11

Sozio-Differential: Ausgewählte mittlere quadrierte Distanzen (über der Diagonalen) und Korrelationen der Abweichungsprofile (unter der Diagonalen)

	Mittelstufe/ Real			Mittelstufe/ Ideal			Oberstufe/ Real			Oberstufe/ Ideal		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Mittelstufe/Real/Ich (1)		2,87	4,50	2,90								
Schüler (2)	0,70		4,00		3,84							
Lehrer (3)	0,12	0,06				5,62						
Mittelstufe/Ideal/Ich (4)	0,83				1,64	2,30						
Schüler (5)		0,65		0,98		2,09						
Lehrer (6)			0,10	0,88	0,93							
Oberstufe/Real/Ich(7)	0,80							3,51	5,69	3,18		
Schüler (8)		0,79					0,55		4,27		4,99	
Lehrer (9)			0,68				0,46	0,14				7,26
Oberstufe/Ideal/Ich(10)				0,89			0,74				1,22	1,69
Schüler (11)					0,92			0,20		0,95		1,16
Lehrer (12)						0,88			0,46	0,94	0,97	

Wenn wir die Ergebnisse der entsprechenden Untersuchung einer studentischen Stichprobe (Schreiner 1972) zum Vergleich heranziehen, so fallen folgende Übereinstimmungen auf:

- hohe Ähnlichkeiten der Idealbilder;
- eine relativ hohe Ähnlichkeit zwischen dem realen und idealen Selbstbild;
- eine geringe Ähnlichkeit zwischen dem Real- und Idealbild vom Lehrer;
- eine relativ hohe Ähnlichkeit zwischen dem realen Selbstbild und dem Bild vom Lehrer.

Obgleich diese Aussagen tendenziell sowohl auf die Daten der Mittelstufenschüler als auch auf die der Primaner zutreffen, sind zwischen beiden Gruppen auch deutliche Unterschiede beobachtbar. So stimmen die Realbilder von der eigenen Person und vom Lehrer bei den Primanern noch wesentlich weniger überein als bei den Mittelstufenschülern, die Korrelation der Abweichungsprofile ist hier sogar negativ! Aber auch das Selbstbild und das Bild vom Mitschüler weist bei den Primanern einen nur mäßigen Zusammenhang auf, und die Korrelation zwischen dem Idealbild und Realbild vom Mitschüler beträgt für die Primaner nur 0,20 (0,65 für die Mittelstufenschüler). Die Tendenz zur Idealisierung, die bei den Mittelstufenschülern für die Selbstcharakterisierung und - wenngleich in geringerem Ausmaß - für die Charakterisierung der Mitschüler anzunehmen ist, tritt offensichtlich bei den Primanern für die Beurteilung der Mitschüler außer Kraft; oder m. a. W.: die Primaner beschreiben ihre Mitschüler wesentlich kritischer als die Mittelstufenschüler. Darin kann sich eine Distanzierung von den Mitschülern ausdrücken.

Zur faktoriellen Struktur der Selbst- und Fremdbilder

Nachdem gefragt wurde, wie ähnlich sich die Bilder über alle Merkmale sind, soll jetzt gefragt werden,

wie die Struktur der verschiedenen Merkmale für die verschiedenen Bilder ist, oder m. a. W. welche Merkmale in den verschiedenen Bildern von den Schülern als zusammengehörig erlebt werden. Eine solche Strukturierung der Merkmalsbilder, die hier mit der Faktorenanalyse durchgeführt werden soll (s. Abschnitt 3.6), erlaubt dann einen detaillierten, strukturbezogenen Ähnlichkeitsvergleich.

Zunächst muß entschieden werden, wieviele Faktoren zu extrahieren bzw. zu interpretieren sind. Da die faktorielle Struktur der Bilder von dem Bildgegenstand, d. h. der über das Sozio-Differential zu charakterisierenden Person(engruppe) und der Art der Instruktion ("Soll", "Ist") abhängig sein kann, empfiehlt es sich auch, die entsprechenden Ladungsstrukturen gesondert zu betrachten. In Tabelle 12 wird versucht, Hilfen für diese Entscheidungen zusammenzustellen.

Tabelle 12

Sozio-Differential: Ladungsstruktur bei unterschiedlicher Anzahl extrahierter Faktoren für die Mittelstufenschüler und Primaner der Halepaghenschule.
Bedeutung der Zeichen: Sp = "Sprung", d. h. größte Distanz zwischen zwei aufeinanderfolgenden Eigenwerten; K = Kaisers Kriterium, d. h. $a_{ij} \geq 1{,}0000$. Erläuterungen s. im Text.

Sozio-Differential:	Extrahierte Faktoren	kleinster Eigenwert	nächstgrößerer Eigenwert	Ladungen: $a_{ij} \geq 0{,}40$								Ladungen: $a_{ij} \geq 0{,}60$								zu interpretierende Faktoren
				1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ist/Mittelstufe "Ich"	3	2,8370	2,0370 Sp	10	4	5						6	1	2						+
	5	1,4703	1,4403	11	3	5	6	5				5	–	3	–	2				
	6	1,4403	1,1973	9	5	4	5	3	5			3	–	3	1	1	–			
	8	1,0960	0,8951 K	9	6	4	3	2	2	2	3	4	1	3	1	1	–	1	1	
"Schüler"	3	2,4152	1,6668 Sp	12	7	5						1	–	1						+
	5	1,4830	1,2269	8	6	4	4	4				1	1	1	2	1				
	6	1,2269	1,0577 K	7	6	4	4	4	3			1	–	1	3	2	1			
	8	0,9707	0,9156	7	4	4	4	3	2	1	4	1	1	1	3	1	1	–	–	
"Lehrer"	3	2,2724	1,8807 Sp	13	6	5						4	1	1						+
	5	1,4878	1,3935	9	6	7	4	3				2	1	1	1	–				
	6	1,3935	1,2258	9	6	5	4	3	3			2	1	2	1	–	–			
	8	1,0077	0,9609 K	6	5	3	3	3	6	2	2	1	2	2	1	–	1	–	1	
Ist/Prima "Ich"	3	1,9849	1,5336 Sp	11	7	7						3	5	2						
	5	1,1893	0,9372 K	10	10	6	3	3				3	5	1	2	2				
	6	0,9372	0,8890	10	10	6	3	3	3			3	5	1	2	3	2			+
	8	0,8063	0,6945	8	5	5	3	3	3	3	2	5	5	2	2	3	2	1	1	
"Schüler"	3	1,7000	1,2778 Sp	14	7	7						11	2	2						
	5	1,1895	1,1039	16	5	6	2	5				9	2	2	2	1				
	6	1,1039	0,9493 K	14	5	3	2	4	3			9	2	2	2	2	1			+
	8	0,8935	0,7229	15	4	4	2	4	3	2	3	9	2	2	2	3	1	2	1	
"Lehrer"	3	2,1173	1,2940 Sp	7	9	9						4	3	2						
	5	1,1802	0,9447 K	6	5	7	10	6				–	2	3	3	1				
	6	0,9447	0,8286	7	6	4	10	4	5			4	4	2	2	1	1			+
	8	0,8035	0,7122	6	4	5	3	2	2	8	5	4	1	2	2	1	1	4	–	

Sozio-Differential:	Extrahierte Faktoren	kleinster Eigenwert	nächstgrößerer Eigenwert	Ladungen: $a_{ij} \geq 0,40$								Ladungen: $a_{ij} \geq 0,60$								zu interpretierende Faktoren
				1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Soll/Mittelstufe																				
"Ich"	3	2,3182	1,9800 Sp	13	6	6						4	-	-						+
	5	1,5135	1,4409	6	6	4	3	2				3	1	-	1	1				
	6	1,4409	1,1918	7	5	4	4	2	5			2	2	1	-	1	-			
	8	1,0947	0,9349 K	7	4	4	3	1	2	2	2	2	2	-	1	1	-	-	-	
"Schüler"	3	2,5908	1,8458 Sp	6	8	4						-	2	3						+
	5	1,5631	1,4501	6	7	4	2	2				1	1	3	-	1				
	6	1,4501	1,2380	8	9	6	2	3	1			3	1	2	-	1	1			
	8	1,0713	0,8306 K	5	2	4	3	2	4	2	6	2	2	3	1	1	1	1	1	
"Lehrer"	3	2,1096	1,7613 Sp	8	9	8						2	2	1						+
	5	1,4586	1,3916	6	7	8	3	3				-	-	3	-	1				
	6	1,3916	1,1182	8	6	3	3	4	1			3	-	1	1	-	-			
	8	1,0713	0,8306 K	4	8	3	3	4	2	4	2	1	-	-	2	-	1	2	-	
Soll/Prima																				
"Ich"	3	1,6713	1,3799 Sp	8	11	9						3	3	1						
	5	1,1335	0,9221 K	8	5	8	5	6				1	4	1	1	2				
	6	0,9221	0,8307	5	9	5	8	4	5			1	4	2	1	2	2			+
	8	0,7828	0,7249	3	5	5	4	4	5	3	4	1	4	-	1	2	3	2	2	
"Schüler"	3	1,6202	1,3368 Sp	12	8	9						3	4	1						
	5	1,2084	1,0749	12	5	7	6	4				2	2	3	3	-				
	6	1,0749	1,0262 K	9	5	7	6	5	2			2	4	3	2	1	1			+
	8	0,7558	0,6773	7	2	6	5	4	3	3	3	5	2	4	2	1	1	1	1	
"Lehrer"	3	2,0580	1,4180 Sp	10	8	7						4	4	2						
	5	1,1811	0,9610 K	12	7	7	3	3				4	4	2	1	2				
	6	0,9610	0,8425	11	7	6	3	3	3			4	5	2	1	2	2			
	8	0,6933	0,6726	8	7	6	3	3	2	5	3	3	3	3	2	1	2	2	2	+

Wie unmittelbar auffällt, stimmen die verschiedenen Abbruchkriterien nicht miteinander überein. Würde nur die Größe des Sprungs zwischen zwei aufeinanderfolgenden Eigenwerten berücksichtigt, wären für alle Sozio-Differentiale nur drei Faktoren zu extrahieren und zu interpretieren. Ziehen wir das sog. Kaiser-Kriterium in Betracht (d. h. alle Faktoren, deren Eigenwerte größer oder gleich 1 sind), so sind auf Prima-Niveau eindeutig mehr Faktoren in Betracht zu ziehen. Auch wenn wir die Anzahl der Items in Rechnung ziehen, die mäßig hohe (≥ 0,40) und hohe (≥ 0,60) Ladungen auf den einzelnen Faktoren aufweisen, so sind für die Sozio-Differentiale der Primaner mehr Faktoren durch bestimmte Items eindeutig definierbar. Da es hier darauf ankommt, Gruppen von faktoriell eindeutig einander zugehörigen Items zu identifizieren, wird vor allem das an letzter Stelle genannte Kriterium in Anspruch genommen, um zu entscheiden, wieviele Faktoren extrahiert und interpretiert werden sollen. Das sind für alle Mittelstufenbilder drei Faktoren und für alle Prima-Bilder - mit Ausnahme des Idealbildes vom Lehrer - sechs Faktoren. Beim Idealbild vom Lehrer empfiehlt es sich nach den so bestimmten Ladungsstrukturen acht Faktoren in Betracht zu ziehen. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier darauf aufmerksam gemacht, daß die größere Anzahl der interpretierbaren Faktoren bei den Primanern nicht heißt, daß die Primaner von den zu behandelnden Personengruppen ein differenzierteres Bild entwerfen würden - ein entsprechender Vergleich der Größe und fortschreitenden Abnahme der Eigenwerte bestätigt eine solche Annahme nicht. Die größere Anzahl der interpretierbaren Faktoren weist nur darauf hin, daß die Primaner in der Bildung von Supervariablen - denn das sind faktorenanalytisch bestimmte Faktoren - homogener sind.

Thematisch variieren die Faktorenstrukturen in Abhängigkeit vom Klassenniveau, von der Instruktionsart und von der einzustufenden Personengruppe. Allerdings gibt es auch eine Reihe von Übereinstimmungen. Wie die Tabelle 13 zeigt, ist die strukturelle Ähnlichkeit zwischen den Bildern, bezogen auf ein Klassenniveau und eine Instruktionsweise, ziemlich hoch. So lassen sich für die Realbilder der Mittelstufenschüler ziemlich eindeutig zwei Faktoren identifizieren, die hier versuchsweise mit "Aggressivität / emotionale Expressivität" und "Sachlichkeit" betitelt werden. Der Faktor "Aggressivität / emotionale Expressivität" taucht wieder bei den Idealbildern der Mittelstufenschülern auf. Die Realbilder der Primaner haben - mehr und weniger - die Faktoren "Verstand versus Gefühl" und "Theorie versus Praxis" gemeinsam, wobei der Faktor "Verstand versus Gefühl" thematisch stark mit dem Mittelstufen-Faktor "Sachlichkeit" übereinstimmt, der sich zum Teil auch in dem Faktor "Selbstkontrolle" der Idealbilder der Primaner reproduziert. Die Idealbilder der Primaner enthalten außerdem übereinstimmend die Faktoren "Gefühlsintensität", "Oppositionsgeist", "Religiosität versus Freidenkertum" und "Theorie versus Praxis". Die faktorielle Struktur der Idealbilder der Primaner ist also eindeutig am unabhängigsten von der einzustufenden Personengruppe, was gut mit der bereits erwähnten Untersuchung einer studentischen Stichprobe (Schreiner 1972) übereinstimmt. Mit anderen Worten: die strukturelle Konzeption der Idealbilder der Primaner ist relativ unabhängig davon, ob sie sich auf die eigene Person, auf die Mitschüler oder auf die Lehrer bezieht. Gerade der letzte Teil dieser Aussage bezeichnet ein wichtiges Datum, da er darauf hinweist, daß den Lehrern von den Primanern psychosoziale Wunschqualitäten zugedacht werden, deren Dimensionalität von der des idealen Selbstbildes der Primaner nicht allzu weit entfernt ist. M.a.W.,wenn die Primaner über den idealen Lehrer nachdenken,tun sie das praktisch nach denselben Kategorien, nach denen sie auch ihr ideales Selbst konstruieren.

Tabelle 13

Sozio-Differential: Die thematische Bestimmung der auf Einfachstruktur rotierten Faktoren[127)]

Ist / Mittelstufe

"Ich"	"Schüler"	"Lehrer"
I. Aggressivität/emotionale Expressivität	I. Aggressivität/emotionale Expressivität	I. (Aggressivität)/emotionale Expressivität
(15) unbeherrscht - gehemmt - 0,65	(7) offen - verschlossen (-) 0,67	(23) locker - verkrampft - 0,70
(7) offen - verschlossen (+) 0,64	(4) unabhängig - abhängig (-) 0,58	(7) offen - verschlossen (+) 0,65
(1) angriffslustig - vorsichtig (+) 0,63	(9) überlegen - unterlegen (-) 0,57	(16) heiter - ernst (+) 0,65
(23) locker - verkrampft - 0,63	(23) locker - verkrampft 0,55	(24) selbstlos - selbstsüchtig - 0,64
(30) kämpferisch - ängstlich - 0,62	(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,53	(20) sachlich - parteiisch (+) 0,60
(16) heiter - ernst (+) 0,60	(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,53	(19) kooperativ - herrisch (+) 0,59
(28) spontan - bedächtig (+) 0,58	(	(25) praktisch - theoretisch (+) 0,57
(17) aufsässig - unterwürfig (+) 0,55	(30) ämpferisch - ängstlich 0,48	(22) warm - kalt (+) 0,52
(4) unabhängig - abhängig (+) 0,51	(15) unbeherrscht - gehemmt 0,48	(26) rührselig - gefühllos - 0,51

127) Angegeben sind alle Items, die auf einem Faktor ≥ 0,40 laden. Die eigentlichen Markieritems (Ladungen $a_{ij} \geq 0{,}50$) sind von den anderen Items durch eine gestrichelte Linie ("Markierungsgrenze") getrennt. Die eigentlichen Vorzeichen der Items, die der Lesbarkeit wegen umgepolt sind, sind in Klammern angegeben. Die Faktorentitel sind alle tentativ zu verstehen. Wenn eine relativ große Unsicherheit besteht, ob einem Faktor ein bestimmter Titel zugeordnet werden kann, ist er in Klammern gesetzt.

Ist / Mittelstufe

"Ich"

I. Aggressivität/emotionale Expressivität

(9) überlegen - unterlegen (+) 0,49

II. Sachlichkeit

(13) geordnet - wirr 0,72
(20) sachlich - parteiisch (-) 0,52
(2) konkret - abstrakt (-) 0,52

(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt 0,48

III. Gefühlsintensität

(26) rührselig - gefühllos 0,65
(22) warm - kalt (-) 0,65
(8) sinnlich - kühl 0,58

"Schüler"

I. Aggressivität/emotionale Expressivität

(16) heiter - ernst (-) 0,47
(25) praktisch - theoretisch (-) 0,47
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,45
(22) warm - kalt (-) 0,44

II. Sachlichkeit

(13) geordnet - wirr 0,55
(20) sachlich - parteiisch (-) 0,52
(27) zurückhaltend - angeberisch (-) 0,52

(12) geistig - körperlich (-) 0,48
(1) vorsichtig - angriffslustig 0,46
(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt 0,45
(28) bedächtig spontan 0,44
(24) selbstlost - selbstsüchtig 0,40

"Lehrer"

I. (Aggressivität)/emotionale Expressivität

(3) erfolgreich - erfolglos - 0,50
(11) unbeständig - starr - 0,48
(18) sauber - schmutzig (+) 0,44
(8) sinnlich - kühl - 0,41

III. Sachlichkeit

(13) geordnet - wirr 0,67
(9) überlegen - unterlegen (-) 0,60
(3) erfolgreich - erfolglos 0,53

(4) unabhängig - abhängig (-) 0,44
(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt 0,41

Ist / Mittelstufe

"Ich"

(27) zurückhaltend - angeberisch (-) 0,57
(18) sauber - schmutzig (-) 0,51

"Schüler"

III. Idealismus

(29) lässig - ehrgeizig - 0,65
(2) abstrakt - konkret - 0,49
(24) selbstlos - selbstsüchtig - 0,48
(13) wirr - geordnet (+) 0,47
(21) idealistisch - materialistisch - 0,42

"Lehrer"

II. "Acting out"

(15) gehemmt - unbeherrscht (-) 0,60
(17) unterwürfig - aufsässig 0,60
(1) vorsichtig - angriffslustig 0,51
(6) schamhaft - schamlos 0,48
(30) ängstlich - kämpferisch (-) 0,48
(27) zurückhaltend - angeberisch (-) 0,47

Ist / Prima

"Ich"

I. Oppositionsgeist

(30) kämpferisch - ängstlich 0,78
(9) überlegen - unterlegen (-) 0,71
(4) unabhängig - abhängig (-) 0,68
(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,58
(5) abweichlerisch - mitläuferisch 0,55

---

(15) unbeherrscht - gehemmt 0,49
(23) locker - verkrampft 0,48
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,44
(3) erfolgreich - erfolglos 0,44
(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,43

II. Verstand vs. Gefühl

(28) bedächtig - spontan - 0,68
(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt - 0,68
(8) kühl - sinnlich (+)0,64

"Schüler"

I. (Oppositionsgeist)

(28) spontan - bedächtig (-) 0,79
(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,78
(30) kämpferisch - ängstlich 0,77
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,76
(14) freidenkerisch - religiös (-) 0,76
(15) unbeherrscht - gehemmt 0,71
(29) lässig - ehrgeizig 0,70
(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,63
(23) locker - verkrampft 0,59
(5) abweichlerisch - mitläuferisch 0,54

---

(9) überlegen - unterlegen (-) 0,49
(16) heiter - ernst (-) 0,46
(20) sachlich - parteiisch (-) 0,40

II. (Verstand vs. Gefühl)

(18) sauber - schmutzig (-) 0,75
(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt - 0,65
(3) erfolgreich - erfolglos 0,58

"Lehrer"

VI. (Verstand vs. Gefühl)

(26) gefühllos - rührselig (-) 0,60
(20) parteiisch - sachlich 0,56

---

(29) lässig - ehrgeizig 0,49

Ist / Prima

"Ich"

(26) gefühllos - rührselig (+) 0,64
(22) kalt - warm - 0,60
(11) starr - unbeständig (+) 0,60
(13) geordnet - wirr - 0,54

(29) ehrgeizig - lässig (+) 0,46
(3) erfolgreich - erfolglos - 0,41
(1) vorsichtig - angriffslustig - 0,41

"Schüler"

(1) vorsichtig - angriffslustig 0,47
(19) kooperativ - herrisch (-) 0,42

"Lehrer"

(13) wirr - geordnet (-) 0,44
(10) gefühlsbestimmt - verstandesbestimmt (-) 0,40

III. Egoismus

(18) schmutzig - sauber 0,76
(21) materialistisch - idealistisch (-) 0,57
(27) angeberisch - zurückhaltend 0,55
(13) wirr - geordnet (-) 0,55
(24) selbstsüchtig - selbstlos (-) 0,52

(20) parteiisch - sachlich 0,42

VI. Gefühlsintensität

(22) kalt - warm (+) 0,65
(8) kühl - sinnlich - 0,52
(11) starr - unbeständig - 0,51

V. Egoismus

(26) rührselig - gefühllos (-) 0,68
(21) materialistisch - idealistisch (-) 0,64
(24) selbstsüchtig - selbstlos (-) 0,59

(27) angeberisch - zurückhaltend 0,41

Ist / Prima

"Ich"

IV. Theorie vs. Praxis

(2) abstrakt - konkret - 0,80
(25) theoretisch - praktisch - 0,78

(1) vorsichtig - angriffslustig - 0,43

V. Introversion vs. Extraversion

(7) verschlossen - offen - 0,74
(16) ernst - heiter - 0,68
(23) verkrampft - locker (+) 0,64

"Schüler"

III. Theorie vs. Praxis

(25) theoretisch - praktisch 0,86
(2) abstrakt - konkret 0,68
(12) geistig - körperlich (-) 0,54

"Lehrer"

V. (Theorie vs. Praxis)

(19) herrisch - kooperativ - 0,71
(2) abstrakt - konkret - 0,50
(25) theoretisch - praktisch - 0,44
(22) kalt - warm - 0,42

I. (Introversion vs. Extraversion)

(7) verschlossen - offen 0,68
(22) kalt - warm o,66
(16) ernst - heiter 0,62
(5) mitläuferisch - abweichlerisch (-) 0,61
(30) ängstlich - kämpferisch (-) 0,58
(11) starr - unbeständig (-) 0,56
(21) materialistisch - idealistisch (-) 0,44)

VI. (Autoritarismus vs. sozialintegrative Einstellung)

(19) herrisch - kooperativ 0,66
(12) körperlich - geistig 0,61
(5) mitläuferisch - abweichlerisch (-) 0,54

Ist / Prima

"Ich"

"Schüler"

IV. Abhängigkeit vs. Selbständigkeit

(4) abhängig - unabhängig 0,79

(9) unterlegen - überlegen 0,70

"Lehrer"

II. Zurückhaltung

(1) vorsichtig - angriffslustig 0,63

(28) bedächtig - spontan 0,63

(27) zurückhaltend - angeberisch (-) 0,61

(15) gehemmt - unbeherrscht (-) 0,61

(21) idealistisch - materialistisch 0,52

---

(24) selbstlos - selbstsüchtig 0,44

III. Überlegenheit

(9) überlegen - unterlegen (-) 0,70

(12) geistig - körperlich (-) 0,67

(18) sauber - schmutzig (-) 0,56

---

(14) freidenkerisch - religiös (-) 0,47

(3) erfolgreich - erfolglos 0,40

Ist / Prima

"Ich"

"Schüler"

"Lehrer"

IV. Draufgängertum

(8) sinnlich - kühl 0,73
(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,66
(4) unabhängig - abhängig (-) 0,59
(3) erfolgreich - erfolglos 0,53
(13) wirr - geordnet (-) 0,50
(5) abweichlerisch - mitläuferisch 0,50

---

(25) praktisch - theoretisch (-) 0,49
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,47
(23) locker - verkrampft 0,47
(28) spontan - bedächtig (-) 0,45

Soll / Mittelstufe

"Ich"

"Schüler"

"Lehrer"

I. Erfolg ("Relaxation")

(23) locker - verkrampft - 0,73
(3) erfolgreich - erfolglos - 0,67
(9) überlegen - unterlegen (+) 0,61
(4) unabhängig - abhängig (+) 0,60

I. Erfolg

(3) erfolgreich - erfolglos 0,69
(4) unabhängig - abhängig (-) 0,65
(13) geordnet - wirr 0,60
(12) geistig - körperlich (-) 0,58
(9) überlegen - unterlegen (-) 0,56

Soll / Mittelstufe

"Ich"

(7) offen - verschlossen (+) 0,57
(20) sachlich - parteiisch (+) 0,53
(16) heiter - ernst (+) 0,51

(22) warm - kalt (+) 0,49
(30) kämpferisch - ängstlich - 0,47
(2) abstrakt - konkret (+) 0,43
(13) geordnet - wirr - 0,43
(26) rührselig - gefühllos - 0,41
(18) sauber - schmutzig (+) 0,40

II. Aggressivität/emotionale Expressivität

(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,59
(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,53

(26) gefühllos - rührselig (-) 0,45
(28) spontan - bedächtig (-) 0,45
(27) angeberisch - zurückhaltend 0,43
(30) kämpferisch - ängstlich 0,40

"Schüler"

II. Aggressivität/emotionale Expressivität

(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,67
(30) kämpferisch - ängstlich 0,61
(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,57
(4) unabhängig - abhängig (-) 0,52
(23) locker - verkrampft 0,50
(9) überlegen - unterlegen (-) 0,50

(28) spontan - bedächtig (-) 0,44
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,40

"Lehrer"

(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt 0,54

(7) offen - verschlossen (-) 0,40

II. Aggressivität/emotionale Expressivität

(30) kämpferisch - ängstlich 0,62
(17) aufsässig - unterwürfig (-) 0,61

(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,48
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,44
(15) unbeherrscht - gehemmt 0,42
(4) unabhängig - abhängig (-) 0,42
(27) angeberisch - zurückhaltend 0,42

Soll / Mittelstufe

"Ich"

III. "Gammler-Faktor" (Protesthaltung)

(18) schmutzig - sauber - 0,56

(29) lässig - ehrgeizig - 0,47

(5) abweichlerisch - mitläuferisch - 0,45

(20) parteiisch - sachlich - 0,43

(11) unbeständig - starr - 0,42

(21) idealistisch - materialistisch - 0,40

"Schüler"

I. "Gammler-Faktor" (Protesthaltung)

(13) wirr - geordnet (+) 0,58

(18) schmutzig - sauber - 0,57

(29) lässig - ehrgeizig - 0,57

(7) verschlossen - offen - 0,45

(20) parteiisch - sachlich - 0,43

(2) abstrakt - konkret - 0,40

III. Gefühlsintensität

(26) rührselig - gefühllos - 0,66

(8) sinnlich - kühl - 0,64

(22) warm - kalt (+) 0,63

(23) locker - verkrampft - 0,42

"Lehrer"

(28) spontan - bedächtig (-) 0,41

(5) abweichlerisch - mitläuferisch 0,41

III. Gefühlsintensität

(23) locker - verkrampft - 0,63

(26) rührselig - gefühllos - 0,54

(22) warm - kalt (+) 0,53

(20) sachlich - parteiisch (+) 0,48

(16) heiter - ernst (+) 0,43

(24) selbstlos - selbstsüchtig - 0,43

(11) unbeständig - starr - 0,40

(7) offen - verschlossen (+) 0,40

Soll / Prima

"Ich"

I. Selbstkontrolle

(15) unbeherrscht - gehemmt 0,70
(13) wirr - geordnet (-) 0,59
(21) materialistisch - idealistisch (-) 0,58
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,50
(3) erfolglos - erfolgreich (-) 0,41

II. Gefühlsintensität (Objektlibido)

(22) warm - kalt (-) 0,73
(26) rührselig - gefühllos 0,71
(10) gefühlsbestimmt - verstandesbestimmt (-) 0,68
(8) sinnlich - kühl 0,68
(12) körperlich - geistig 0,52
(16) heiter - ernst (-) 0,52
(24) selbstlos - selbstsüchtig 0,47
(23) locker - verkrampft 0,42
(7) offen - verschlossen (-) 0,42

"Schüler"

V. (Selbstkontrolle)

(28) bedächtig - spontan 0,61
(16) ernst - heiter 0,58
(21) idealistisch - materialistisch 0,56
(1) vorsichtig - angriffslustig 0,45
(13) geordnet - wirr 0,40

III. Gefühlsintensität (Objektlibido)

(22) warm - kalt (-) 0,80
(26) rührselig - gefühllos 0,77
(8) sinnlich - kühl 0,69
(16) heiter - ernst (-) 0,56
(23) locker - verkrampft 0,52
(19) kooperativ - herrisch (-) 0,45
(24) selbstlos - selbstsüchtig 0,44

"Lehrer"

II. (Selbstkontrolle)

(13) geordnet - wirr - 0,69
(1) vorsichtig - angriffslustig - 0,67
(10) verstandesbestimmt - gefühlsbestimmt - 0,62
(28) bedächtig - spontan - 0,54
(20) sachlich - parteiisch (+) 0,44
(12) geistig - körperlich (+) 0,42
(11) starr - unbeständig (+) 0,42

I. Gefühlsintensität (Objektlibido)

(22) warm - kalt (+) 0,83
(23) locker - verkrampft - 0,65
(19) kooperativ - herrisch (+) 0,64
(8) sinnlich - kühl - 0,59
(16) heiter - ernst (+) 0,58
(24) selbstlos - selbstsüchtig - 0,57
(26) rührselig - gefühllos - 0,49
(7) offen - verschlossen (+) 0,49

Soll / Prima

"Ich"

III. Dogmatismus

(25) locker - verkrampft 0,68
(14) freidenkerisch - religiös (-) 0,60
(9) überlegen - unterlegen (-) 0,55

(4) unabhängig - abhängig (-) 0,45
(5) erfolgreich - erfolglos 0,41

IV. Oppositionsgeist

(17) aufsässig - unterwürfig (+) 0,72
(30) kämpferisch - ängstlich - 0,59
(1) angriffslustig - vorsichtig (+) 0,54
(18) schmutzig - sauber - 0,53
(3) abweichlerisch - mitläuferisch - 0,53

(5) erfolglos - erfolgreich (+) 0,46
(29) lässig - ehrgeizig - 0,43
(16) ernst - heiter - 0,42

"Schüler"

II. Dogmatismus

(15) unbeherrscht - gehemmt - 0,72
(14) freidenkerisch - religiös (+) 0,65
(7) offen - verschlossen (+) 0,65
(17) aufsässig - unterwürfig (+) 0,62

(28) spontan - bedächtig (+) 0,46

IV. Oppositionsgeist

(3) mitläuferisch - abweichlerisch (-) 0,71
(9) unterlegen - überlegen 0,70
(30) ängstlich - kämpferisch (-) 0,53

(6) schamhaft - schamlos 0,44
(10) gefühlsbestimmt - verstandesbestimmt (-) 0,40
(1) vorsichtig - angriffslustig 0,40

"Lehrer"

VIII. Dogmatismus

(14) freidenkerisch - religiös (+) 0,69
(7) offen - verschlossen (+) 0,69

(23) locker - verkrampft - 0,42

III. Oppositionsgeist

(3) mitläuferisch - abweichlerisch (+) 0,77
(30) ängstlich - kämpferisch (+) 0,68
(4) abhängig - unabhängig - 0,62
(17) unterwürfig - aufsässig - 0,54

(28) bedächtig - spontan - 0,44

Soll / Prima

"Ich"

V. Theorie vs. Praxis

(25) theoretisch - praktisch 0,72
(19) herrisch - kooperativ 0,62
(2) abstrakt - konkret 0,53
(11) starr - unbeständig (-) 0,52

VI. Egoismus ("Exhibitionismus")

(28) spontan - bedächtig (-) 0,62
(27) angeberisch - zurückhaltend 0,61
(24) selbstsüchtig - selbstlos (-) 0,59
(1) angriffslustig - vorsichtig (-) 0,53
(20) parteiisch - sachlich 0,51

"Schüler"

VI. Theorie vs. Praxis

(2) abstrakt - konkret - 0,73
((12) körperlich - geistig (?) - 0,52)
((25) theoretisch - praktisch - 0,31)

"Lehrer"

VI. Theorie vs. Praxis

(25) theoretisch - praktisch - 0,80
(2) abstrakt - konkret - 0,63

I. "Gammler-Faktor" (s. Ich/VI.)

(18) schmutzig - sauber 0,81
(3) erfolglos - erfolgreich (-) 0,67
(29) lässig - ehrgeizig 0,59
(13) wirr - geordnet (-) 0,58
(11) unbeständig - starr 0,58

VII. "Gammler-Faktor" II (s. Ich/VI.)

(15) unbeherrscht - gehemmt - 0,78
(6) schamlos - schamhaft (+) 0,62
(18) schmutzig - sauber - 0,55
(20) parteiisch - sachlich - 0,51
(27) angeberisch - zurückhaltend - 0,50

Soll / Prima

"Ich"

"Schüler"

(27) angeberisch - zurückhaltend 0,51
(10) gefühlsbestimmt - verstandesbestimmt (-) 0,50

(20) parteiisch - sachlich 0,46
(6) schamlos - schamhaft (-) 0,44
(15) unbeherrscht - gehemmt 0,40
(8) sinnlich - kühl 0,40
(12) körperlich - geistig 0,40

"Lehrer"

V. "Gammler-Faktor" I

(29) lässig - ehrgeizig - 0,74
(11) unbeständig - starr - 0,57
(8) sinnlich - kühl - 0,54

IV. Erfolg (s. Selbstkontrolle)

(3) erfolglos - erfolgreich (-) 0,78
(21) materialistisch - idealistisch (-) 0,65
(9) unterlegen - überlegen 0,50

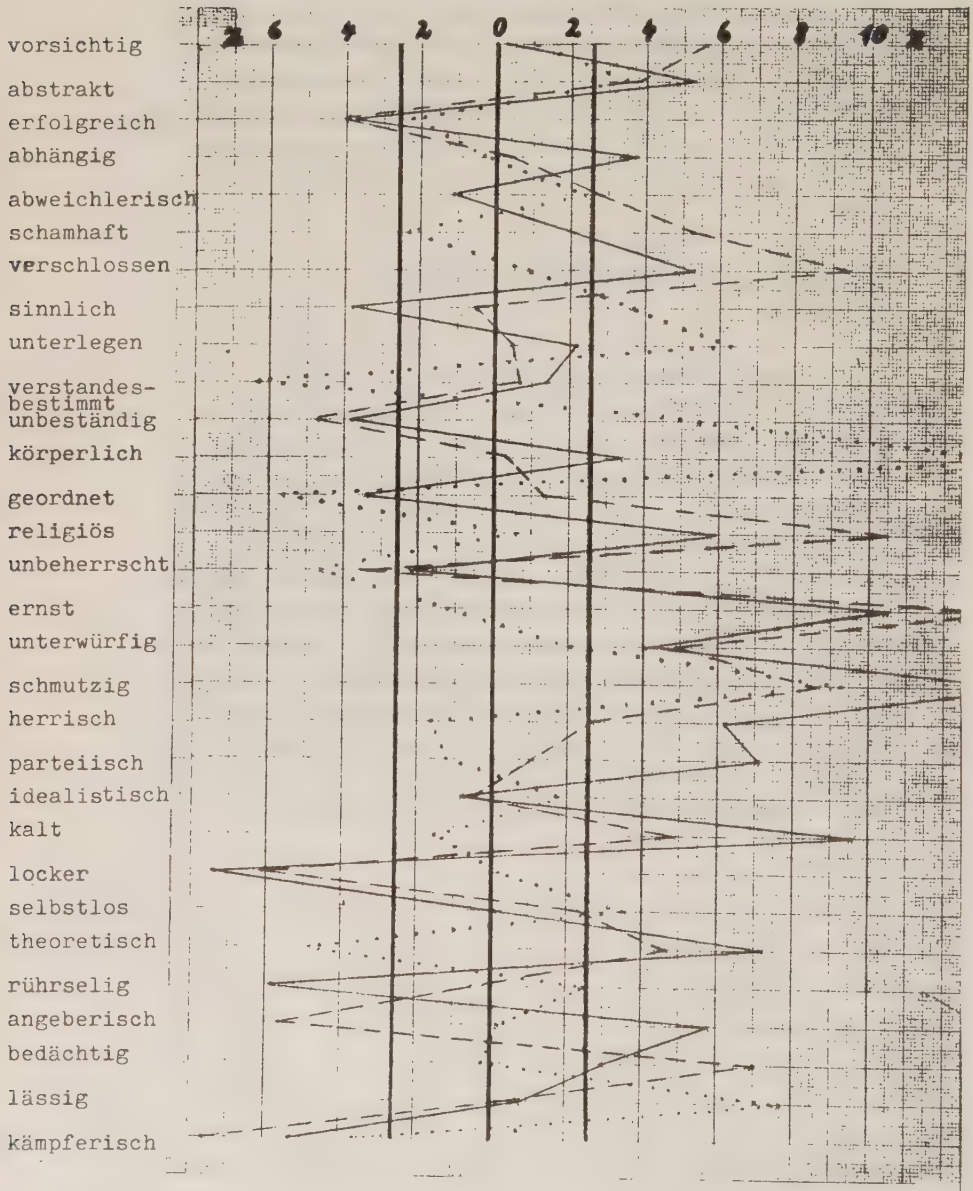
Es bleibt noch nachzutragen, daß die hier dargestellten Faktorenstrukturen der Mittelstufenbilder im Schnitt ungefähr 45 % und die der Prima-Bilder ungefähr 64 % der Gesamtvarianz aufklären - mit Ausnahme der 8-faktoriellen Struktur des Lehrer-Wunschbildes der Primaner, die 74,6 % der Gesamtvarianz aufklärt.

Die Realbilder der Mittelstufenschüler
(N = 181)

Wie die Abweichungsprofile in Figur 3 zeigen, ergeben sich zwischen den verschiedenen Realbildern interessante Unterschiede, die sich zu einem großen Teil auf die oben dargestellte faktorielle Struktur beziehen lassen. Relativ konträr zueinander verhalten sich die Realbilder vom Lehrer und vom Mitschüler: während "der" Lehrer sich auf dem Faktor "Aggressivität/emotionale Expressivität" stark negativ auszeichnet und zwar vor allem hinsichtlich der emotionalen Expressivität (starr, selbstsüchtig, gefühllos etc.), profiliert sich "der" Mitschüler eindeutig positiv auf diesem Faktor (angriffslustig, schamlos, offen, unbeherrscht, heiter, aufsässig, etc.); und während "der" Lehrer sich ausgeprägt positiv

Figur 3

Sozio-Differential/Realbilder der Buxtehuder Mittelstufenschüler: Abweichungsprofile+



+ Von den bipolaren Adjektivpaaren ist hier aus Raumgründen jeweils nur die linke Seite repräsentiert. Die durchgezogenen Kurve bezieht sich auf das "Ich", die unterbrochene auf den "Schüler" und die gepunktete auf den "Lehrer". Die Signifikanzgrenzen für eine zweiseitige Hypothesenüberprüfung (Z = 2,6) sind durch

auf dem Faktor Sachlichkeit darstellt, tendiert das Bild von den Mitschülern mehr zu mangelnder Sachlichkeit. Insgesamt betrachtet spiegelt das Lehrerprofil eine eher distanzierte, dominante, sachbezogene, aber auch launische Persönlichkeit wider, während das Schülerprofil eine emotional expressive - in der Terminologie der amerikanischen Persönlichkeitspsychologie würde man sagen "outgoing" - und soziable Persönlichkeit darstellt. Die Selbstdarstellung der Mittelstufenschüler liegt etwas zwischen diesen beiden entgegengesetzten Persönlichkeitstypen. Auf der einen Seite stellen sich die Schüler wie ihre Mitschüler eher aggressiv und emotional expressiv dar, auf der anderen Seite aber sprechen sie sich auch mehr Sachlichkeit zu. Besonders profilieren sich die Schüler selbst auf den Itemdimensionen des hier nur ihnen eigenen Faktors "Gefühlsintensität", was wiederum der Tendenz nach dem Lehrerbild widerspricht, aber auch im Schülerbild keine rechte Entsprechung findet. Kommt hier eine libidinöse Potenz zum Vorschein, die im schulischen Alltag verborgen bleibt, - bleiben muß?

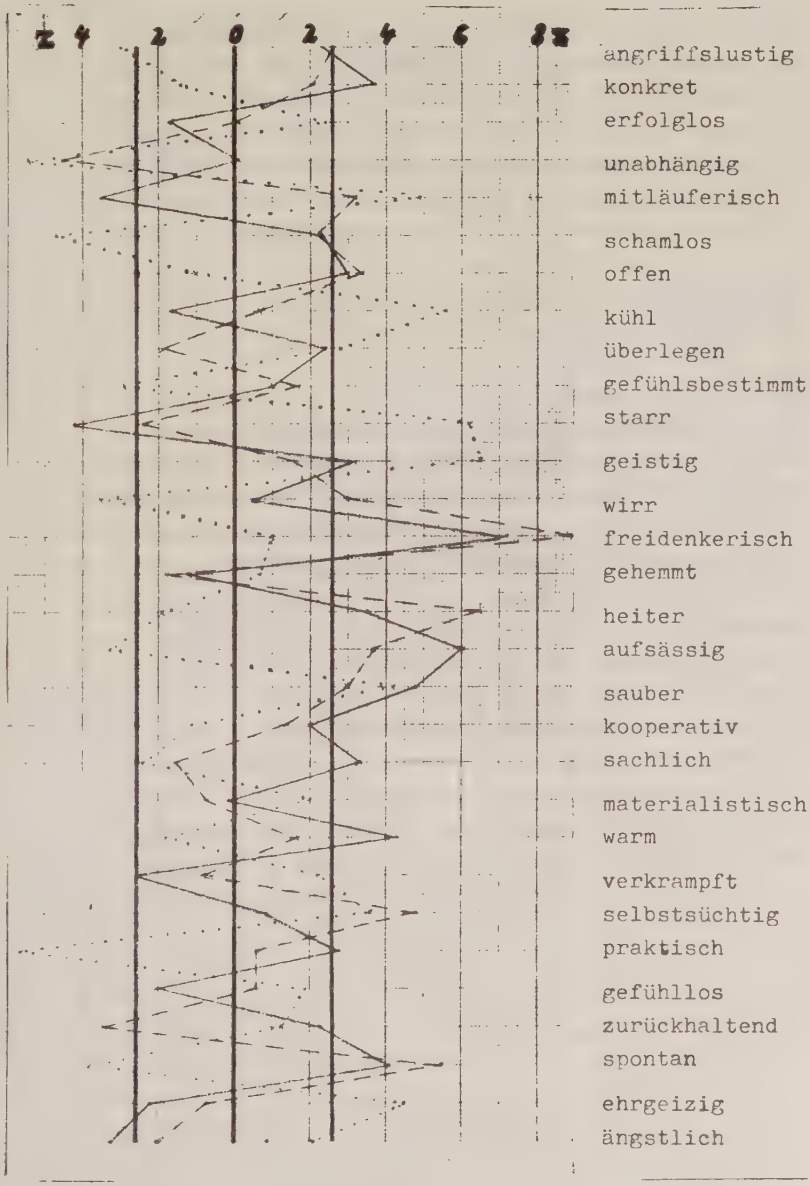
Die Realbilder der Primaner
(N = 73)

Auch im Realbild, das die Primaner von ihren Lehrern entwerfen, zeigen sich, wenngleich nicht mehr so stark ausgeprägt, noch dominante und distanzierte Züge. Besonders markant stellt sich "der" Lehrer auf dem - hier vielleicht nicht ganz glücklich betitelten - Faktor "Draufgängertum" dar, und zwar auf der negativen Seite, nämlich als abhängig, schamhaft, unterwürfig, geordnet etc. - man könnte fast sagen: das typische Bild eines devoten Subalternen. Hinzu kommt noch ein gewisser karrieristischer Zug, etwa ausgedrückt durch die Profilspitzen bei "selbstsüchtig" und "ehrgeizig", und mangelnde Flexibilität.

Das Realbild vom Mitschüler läßt sich besonders gut durch Items kennzeichnen, die hoch auf dem Faktor "Oppositionsgeist" laden. Aber es hat nicht nur solche antiautoritären Züge. Es fällt auf, daß die Mitschüler auch als abhängig und mitläuferisch charakterisiert werden. Auch ist es unverkennbar, daß die Primaner ihren Mitschülern im Realbild eine

Figur 4

Sozio-Differential/Realbilder der Buxtehuder Primaner: Abweichungsprofile+



+ Die durchgezogene Kurve bezieht sich auf das "Ich", die unterbrochene auf den "Schüler" und die gepunktete auf den "Lehrer". Die Signifikanzgrenzen für eine zweiseitige Hypothesenüberprüfung auf dem 1%-Niveau (Z= 2,6) sind durch fettgedruckte vertikale Striche angegeben.

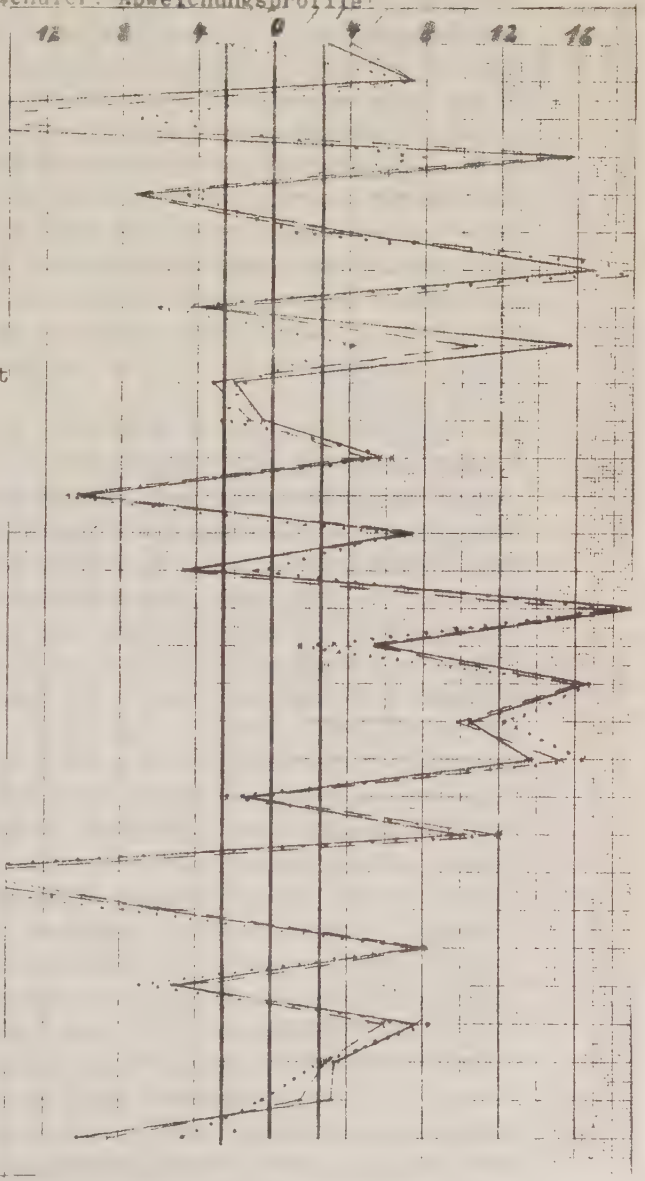
gehörige Portion Egoismus zusprechen (Faktor V) und bei ihnen Struktur (Profilspitze bei "wirr") vermissen. Wie die Mittelstufenschüler so stellen sich auch die Primaner selbst am positivsten dar. Sie sind danach voll Oppositionsgeist und antiautoritärem Eifer, aber sie bleiben sachlich dabei; auch sind sie gefühlvoll, sozial-extravertiert und praktisch.

Die Idealbilder der Mittelstufenschüler
(N = 181)

Wie die Abweichungsprofile in Figur 5 zeigen, gleichen sich die Idealbilder, die die Mittelstufenschüler von den Lehrern, Mitschülern und sich selbst entwerfen, stark. So sollen alle locker, offen, spontan, heiter, warm, sinnlich, selbstlos, kooperativ, geistig, geordnet, sauber, sachlich, konkret, praktisch und zurückhaltend sein. Die ideale Schulpersönlichkeit der Mittelstufenschüler, so könnte man also auch sagen, soll sozial-extravertiert, aber nicht exhibitionistisch, emotional-expressiv und altruistisch, strukturierungsfähig, rational und praxisbezogen sein. Neben diesen Übereinstimmungen gibt es allerdings auch eine Reihe von sichtbaren Kontrastierungen. So fällt z. B. auf, daß das ideale Lehrerbild auf einigen Itemdimensionen des Faktors

Figur 5

Selbstbilder und Idealbilder der Buxtehuder Mittelstufenschüler: Abweichungsprofile+



+ Siehe Fußnote zu Figur 3, S. 354

"Erfolg" (erfolgreich, unabhängig, überlegen) nur mäßig ausgeprägt ist, und offensichtlich wünschen sich die Mittelstufenschüler die Lehrer auch nicht so kämpferisch und angriffslustig, wie sie sich selbst und die Mitschüler wünschen. Daß die Ausprägungen auf diesen Itemdimensionen in dieser Weise differieren, ist wahrscheinlich auf eine Abwehrhaltung der Mittelstufenschüler zurückzuführen. D. h. die Schüler, oder zumindest ein Teil der Schüler, haben bei diesen Einstufungen wahrscheinlich daran gedacht, daß zu viel Überlegenheit und Angriffslust der Lehrer zu ihrem eigenen Schaden gedeihen könnte.

Wenn wir die Abweichungsprofile der Figuren 3 und 5 daraufhin vergleichen, was in den Idealbildern als ausgeprägt erscheint, nicht aber in den Realbildern, d. h. feststellen, welche Profilspitzen (d. s. Ausprägungen über das eingezeichnete Signifikanzniveau hinaus) der Idealbilder bei den Realbildern keine entsprechende oder eine entgegengesetzte Ausprägung haben, können wir die größten Ist-Soll-Diskrepanzen zwischen den Idealbildern und Realbildern herausarbeiten: Wie zu erwarten ist, ergeben sich die meisten und größten Ist-Soll-Diskrepanzen zwischen dem Idealbild und dem Realbild von den Lehrern: von den 30 Items weisen 18 so bestimmte Ist-Soll-Diskrepanzen auf, von denen wiederum fünf in den beiden Profilen entgegengesetzte Ausprägungen haben. Allerdings erscheint auch das Realbild von den Mitschülern keineswegs als ideal: hier weisen noch immerhin 12 Items Ist-Soll-Diskrepanzen auf. Am besten schneidet in dieser Hinsicht das reale Selbstbild ab, was nach den oben dargestellten globalen Distanzberechnungen und Profilkorrelationen nicht zu wundern braucht: hier weisen nur sieben Items entsprechende Ist-Soll-Diskrepanzen auf.

Wenn wir die Ist-Soll-Diskrepanzen inhaltlich betrachten und dabei die faktorielle Struktur der Idealbilder als Ordnungsgesichtspunkt benutzen,

fällt auf, daß bei den Lehrern vor allem die "Gefühlsintensität" für die Schüler zu wünschen übrig läßt: alle Items, die diesem Faktor zugeordnet sind, weisen - z. T. sehr große - Ist-Soll-Diskrepanzen auf. Gut dazu paßt, daß sich die Mittelstufenschüler ihre Lehrer vor allem auch sinnlicher wünschen. Auch einige Items des Faktors "Erfolg" (in Richtung: mehr erfolgreich, unabhängig, offen) weisen Ist-Soll-Diskrepanzen auf, wobei allerdings die oben gemachten Einschränkungen zu berücksichtigen sind. Weniger konsistent sind die Ist-Soll-Diskrepanzen der Items, die den Faktor "Aggressivität/emotionale Expressivität" mitdefinieren. Hier wünschen sich die Schüler ihre Lehrer auf der einen Seite abweichlerischer, auf der anderen Seite zurückhaltender. Es ist anzunehmen, daß beim ersten Wunsch allgemeine Normvorstellungen (etwa:"Der Lehrer soll nonkonformistische Ansichten entwickeln") den Bezugspunkt bilden, beim zweiten spezifische interaktionelle Bedürfnisse (etwa: "Der Lehrer soll mir gegenüber zurückhaltend sein"). Aus dem Vergleich der Profile geht ebenfalls hervor, daß sich die Schüler ihre Lehrer praktischer und kooperativer wünschen.

Die Ist-Soll-Diskrepanzen, die sich zwischen den Ideal- und Realbildern von den Mitschülern ergeben, lassen sich weniger gut den Faktoren zuordnen. Hier fällt ins Auge, daß man den Mitschülern mehr Verstand wünscht, aber auch mehr Gefühl für den Mitmenschen. Entsprechend den Ist-Soll-Diskrepanzen bei den Lehrerbildern wünschen sich die Mittelstufenschüler auch ihre Mitschüler gleichzeitig non-konformistischer, aber auch zurückhaltender. Und schließlich wünschen sie auch, daß ihre Mitschüler weniger theoretisch und mehr praktisch sind.

Sich selbst wünschen die Schüler mehr angriffslustig, unbeherrscht, schamlos, selbstlos, praktisch, überlegen und ehrgeizig. Am überraschendsten ist sicher die letzte Ist-Soll-Diskrepanz. Ziehen wir den

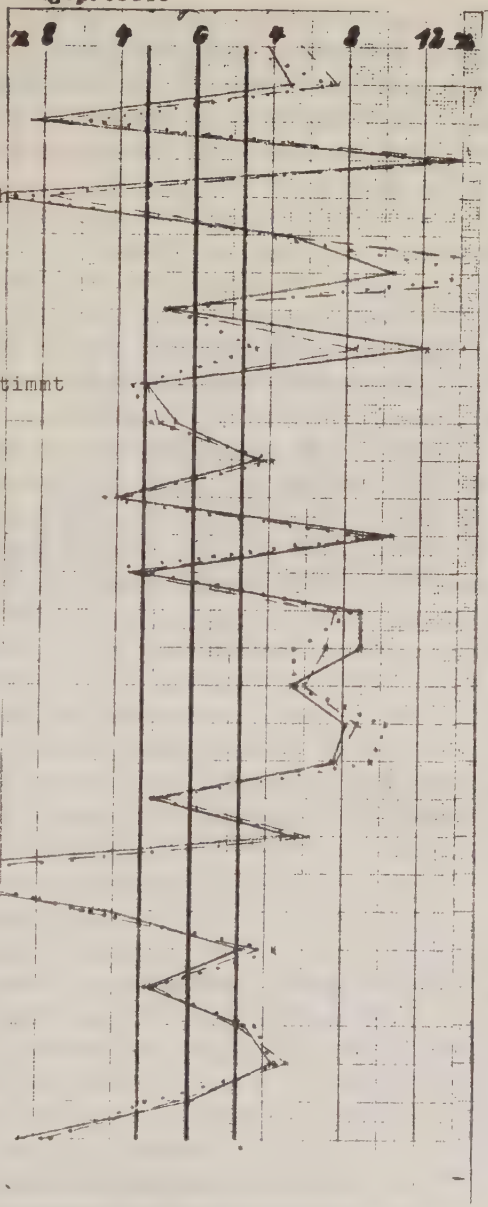
aus den Ökometrix-Daten ersichtlichen starken Leistungsdruck in der Mittelstufe dabei in Rechnung, ist dieser - im Vergleich zu anderen Soll-Spitzen noch relativ mäßig ausgeprägte - Wunsch nach mehr Ehrgeiz wahrscheinlich so zu verstehen, daß die Schüler wünschen, diesem Druck stärker gewachsen zu sein.

Die Idealbilder der Primaner
(N = 73)

Die Idealbilder, die die Primaner von den Lehrern, Mitschülern und sich selbst entwerfen, stimmen so stark überein, daß es hier noch berechtigter ist zu schließen, ihnen kommt es praktisch nicht darauf an, den idealen Lehrer oder den idealen Schüler zu konstruieren, sondern die ideale Schulpersönlichkeit (s. Figur 6 unten). Hierin kann wieder ein Beweis für die geringe soziale Distanz gesehen werden, die den Vorstellungen der Primaner nach zwischen Lehrern und Schülern bestehen soll; wobei mit "sozialer Distanz" hier nicht (nur) die Kontaktnähe und -dichte zwischen Lehrern und Schülern bezeichnet ist, sondern die Ähnlichkeit zwischen den psychosozialen Merkmalen beider Personengruppen. Die "defensive Bremsung" bei

Figur 6

Sozio-Differential/Idealbilder der Buxtehuder Primaner: Abweichungsprofile+



(1)	vorsichtig	angriffslustig
(2)	abstrakt	konkret
(3)	erfolgreich	erfolglos
(4)	abhängig	unabhängig
(5)	abweichlerisch	mitläuferisch
(6)	schamhaft	schamlos
(7)	verschlossen	offen
(8)	sinnlich	kühl
(9)	unterlegen	überlegen
1o)	verstandesbestimmt	gefühlsbestimmt
11)	unbeständig	starr
12)	körperlich	geistig
13)	geordnet	wirr
14)	religiös	freidenkerisch
15)	unbeherrscht	gehemmt
16)	ernst	heiter
17)	unterwürfig	aufsässig
18)	schmutzig	sauber
19)	herrisch	kooperativ
2o)	parteiisch	sachlich
21)	idealistisch	materialistisch
22)	kalt	warm
23)	locker	verkrampft
24)	selbstlos	selbstsüchtig
25)	theoretisch	praktisch
26)	rührselig	gefühllos
27)	angeberisch	zurückhaltend
28)	bedächtig	spontan
29)	lässig	ehrgeizig
3o)	kämpferisch	ängstlich

+ Siehe Fußnote zu Figur 4, S. 357.

der Ausgestaltung des idealen Lehrerbildes, die in den durchschnittlichen Einstufungen der Mittelstufenschüler beobachtet werden konnte und wahrscheinlich auf eine defensive Einstellung zurückzuführen ist, kann so in den Profilen der Primaner kaum beobachtet werden.

Wenn wir die fünf - allen Soll-Einstufungen mehr oder weniger gemeinsamen - Faktoren der inhaltlichen Interpretation der Idealbilder zugrundelegen, ergibt sich ein nicht immer konsistentes Bild. Die Items des Faktors "Selbstkontrolle" sind so im allgemeinen Idealbild zum Teil negativ und zum Teil positiv ausgeprägt. Die Primaner wünschen sich die Schulpersönlichkeit zwar angriffslustig, schamlos, unbeherrscht (oder sollte man nicht besser sagen: ungehemmt?), heiter und spontan, aber auch verstandesbestimmt, erfolgreich, geordnet und sachlich. Um Mißverständnissen gleich vorzubeugen: es wird keineswegs behauptet, daß sich die beiden Eigenschaftsgruppen ausschließen müßten, aber es scheint doch nach allen Erkenntnissen der Persönlichkeitspsychologie gerechtfertigt anzunehmen, daß beide Eigenschaften nicht so ohne weiteres "unter einen Hut" zu bringen sind. Dieser "realistische" Einwand soll andererseits nicht verkennen lassen, daß das Anliegen der Schüler offensichtlich darauf hinzielt, die kognitiven und emotionalen Seiten der Persönlichkeit in der Schule zur Geltung kommen zu lassen. Ein wenig ähnlich verhält es sich mit den Items des Faktors "Gefühlsintensität": die ideale Schulpersönlichkeit soll geistig (und nicht "körperlich") sein, aber gleichzeitig warm, selbstlos und heiter, also zugänglich und zugewandt. Die Verteilung der Idealvorstellungen auf der faktoriellen Dimension "Oppositionsgeist" hat auch ihre Probleme. Auf der einen Seite wünscht man sich die Schulpersönlichkeit unabhängig (sehr unabhängig!), abweichlerisch, aufsässig

und kämpferisch, aber nichtsdestotrotz soll sie auch sauber bleiben. Eindeutiger ist dann schon die Ausprägung der Items, die den Faktoren "Dogmatismus" und "Theorie versus Praxis" zugehören: Die Schulpersönlichkeit soll praktisch orientiert und undogmatisch sein. Es bleibt zu erwähnen, daß die ideale Schulpersönlichkeit auch zurückhaltend sein soll.

Wo liegen nun die größten Ist-Soll-Diskrepanzen? Wie bei den Mittelstufenschülern läßt die eigene Person am wenigsten (10 Diskrepanzen) und der Lehrer am meisten (20 Diskrepanzen) zu wünschen übrig, allerdings knapp gefolgt von den Mitschülern (18 Diskrepanzen). Wiederum mit den fünf gemeinsamen Faktoren als Ordnungsgesichtspunkten lassen sich die Ist-Soll-Diskrepanzen wie folgt interpretieren. Als erstes fällt auf, daß die Primaner sich ihre Lehrer unkontrollierter wünschen, was besonders deutlich in Hinsicht auf die Eigenschaften angriffslustig, schamlos und spontan zum Ausdruck kommt. Zwar gibt es auch mit Hinsicht auf die Mitschüler entsprechende Ist-Soll-Spannungen, aber doch weniger stark ausgeprägt und vermischt mit deutlichen Wünschen nach mehr Kontrolle, Ordnung und Struktur. Von den Lehrern wie den Mitschülern erwartet man mehr Gefühl und - stark ausgeprägt - mehr Selbstlosigkeit. Vor allem die Lehrer wiederum wünscht man sich weniger dogmatisch, d. h. offener, freidenkerischer und unverkrampfter, währenddessen man sich selbst und den Mitschülern mehr Überlegenheit wünscht. Die Lehrer sind es auch wieder, denen es am meisten an Oppositionsgeist mangelt, allerdings werden auch die Schüler keineswegs hier als Verkörperung des antiautoritären Ideals wahrgenommen, und sich selbst wünscht man auch unabhängiger. Was das Theorie-Praxis-Verhältnis angeht, so meldet sich hier auf alle Parteien bezogen ein größeres praktisches Bedürfnis an, insbesondere aber die Lehrer sollten demnach viel praktischer werden. Schließlich weist noch die Item-Dimension "angeberisch - zurückhaltend" eine

beträchtliche Ist-Soll-Diskrepanz bei allen Personengruppen - insbesondere aber bei den Schülern - zugunsten von zurückhaltend auf.

Zusammenfassung

Zum Schluß sollen noch einmal die wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt dargestellt werden. Generell kann gesagt werden, daß die Schüler der Halepaghenschule "den" Lehrer - von ihrem eigenen Bezugssystem her gesehen - wenig ideal beschreiben. In dieser Tendenz stimmen diese Daten also gut mit den Funden von Grubitzsch & Vogt (1970) und Lüdtke (1971) überein (s. Abschnitt 2.4.3). Bei den Primanern ergeben sich für das Realbild "des" Lehrers sogar deutlich negative Korrelationen mit dem Selbstbild der Schüler und mit dem idealen Profil. Aber die Primaner stehen, wie diese Daten zum Ausdruck bringen, auch ihren Mitschülern relativ distanziert und kritisch gegenüber. Bemerkenswert ist, daß die Mittelstufenschüler sich selbst weniger aggressionsgehemmt und leistungsstärker wünschen, was als Ausdruck des starken Leistungsdrucks in der Mittelstufe interpretiert werden kann. Die Lehrer sind für die Mittelstufenschüler offensichtlich Personen mit höherem sozialem Status: dominant, distanziert, wenig zugänglich (was mit den Ökometrix-Daten gut übereinstimmt; s. Abschnitt 3.8.1). Am meisten vermissen die Mittelstufenschüler bei ihren Lehrern Gefühl, emotionale Zuwendung. Aber auch die Mitschüler könnten ihren Wünschen nach etwas mehr "Libido" entfalten. Das ideale Lehrerbild ist bei den Mittelstufenschülern teilweise recht realistisch: man "gönnt" dem Lehrer weder allzu viel Erfolg noch wünscht man ihn sich allzu aggressiv. Diese, wie gesagt wurde, "defensive Bremsung" bei der Ausgestaltung des Wunschbildes vom Lehrer ist bei den Primanern nicht zu beobachten. Hier macht sich wahrscheinlich das stärker demokratisch-partnerschaftliche

Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern bemerkbar. Allerdings wirkt sich dieses Verhältnis auf die Realbild-Charakterisierung des Lehrers nicht harmonisierend aus. "Der" Lehrer der Halepaghenschule wird von den Primanern - hemmungslos - aus der antiautoritären Perspektive beschrieben: als devoter Subalterner. Aber auch die Mitschüler erhalten kein reines Weißbild. Sie erscheinen - auch - als abhängig, selbstbezogen und wenig im Besitz gedanklicher Klarheit. Als Defizit im Persönlichkeitsbild vom Lehrer und Mitschüler erscheint auch hier mangelndes Gefühl für den anderen.

Es ist vielleicht auch noch wert herausgestellt zu werden, daß die Schüler, insbesondere die Primaner, praktisch ein Idealbild von der "Schulpersönlichkeit" entwerfen. Für sie gibt es also nicht den idealen Lehrer und den idealen Schüler. Wenn man bedenkt, daß es sich bei den für das Sozio-Differential ausgewählten Merkmalen um psychosoziale Merkmale handelt, kann man aus dieser Beobachtung schließen, daß die befragten Schüler die konventionelle Rollentrennung zwischen Lehrern und Schülern, wie sie sich ja auch im (realen) Lehrerbild der Mittelstufenschüler sehr zutreffend abzeichnet, ablehnen und den Lehrer nicht nur als - wie auch immer partnerschaftlicher - Wissensvermittler haben wollen, sondern auch als Mensch, mit dem man sich auf gleicher Ebene emotional austauschen kann. Wenn man Meinungen glauben soll, die behaupten, der durchschnittliche "Pennäler" würde sich mit "Paukern" zufrieden geben, wenn sie "ihre Sache" gut verstehen, verständlich unterrichten, objektiv zensieren usf. (eine Meinung, die gar nicht so unbegründet erscheint, wenn wir die ökometrischen Mittelstufendaten in Betracht ziehen), dann dürfen diese Funde zugunsten des Buxtehuder Modells ausgelegt werden. Das heißt, es darf angenommen werden, daß das Buxtehuder Modell mit seinem Tutorensystem und seiner Wahldifferenzierung - zumindest in den

Wunschvorstellungen der Schüler - die konventionelle, zwischenmenschlich sterile gymnasiale Rollenaufteilung in Pauker und Pennäler aufgeweicht hat.

Auf der anderen Seite ist es erschreckend, - zumal von den Ökometrix-Daten her nicht zu erwarten, welch ein negatives Bild die Buxtehuder Primaner (noch) von ihren Lehrern zeichnen. Wirken hier 11 (bzw. 7) nicht "modellhafte" Schuljahre nach? Oder bedeutet das, daß das demokratisch-partnerschaftliche Verhalten und die auch stärker autoritätskritische Einstellung der Lehrer, wie sie in den Ökometrix-Daten zum Vorschein kommt, von den Schülern als aufgesetzt "durchschaut" werden? Oder provoziert die Aufforderung, ein allgemeines psychosoziales Merkmalsbild vom Lehrer zu zeichnen, die antiautoritäre Schülerideologie so stark, daß nur noch von den konkreten Erfahrungen abgehobene antiautoritäre Klischees produziert werden? Wir haben mit unseren Erhebungsmethoden keine Daten, die uns diese Fragen befriedigend beantworten ließen. Mehr Wahrheit und Klarheit wäre hier eventuell von Tiefeninterviews zu erwarten gewesen. Sicher aber ist, daß diese Fragen nicht als sich ausschließend betrachtet werden müssen. Denn gerade die Erfahrung von 11 (bzw. 7) nicht "modellhaften" Schuljahren mag den Schülern die späte Wendung im Verhalten und in den geäußerten Einstellungen der Lehrer als unecht, als bloße opportunistische Anpassung an die Erwartungen der Schüler erleben lassen. Und die antiautoritäre Schülerideologie wird einer solchen Sichtweise natürlich sehr förderlich sein. Sicher ist auch, daß die Notwendigkeit, solche Fragen zu stellen, den operationalen Relativismus bestätigt, der uns unsere Untersuchungen nicht auf Erhebungen mit dem Ökometrix beschränken ließ. Mit anderen Worten: diese Sozio-Differential-Daten, die in ihrem Inhalt so beträchtlich von den Ökometrix-Daten differieren, beweisen, daß beide Erhebungsinstrumente unterschiedliche Erfahrungsebenen der Schüler ansprechen.

3.16 Weitere sozialpsychologische Merkmale der Halepaghenschule (N = 357)

3.16.1 Die Präferenzpersonen der Schüler

Das Buxtehuder Modell stellt dem Selbstverständnis seiner Initiatoren nach vor allem ein Modell der Schülermitbestimmung dar. Von daher scheint es interessant zu fragen, welche Personen in der Halepaghenschule als Interessenvertreter (hinsichtlich der Mitschüler) bzw. als Interaktionspartner (hinsichtlich der Lehrer) anerkannt werden. Haben diese Präferenzpersonen Attribute, von denen her die Wahl der Schüler qualitativ gekennzeichnet werden kann? Folgende Items des Sozio-Quest liefern hier die notwendigen Ausgangsdaten:

SQ 20. Stellen Sie sich vor, man hätte sich an Ihrer Schule entschlossen, einen von Schülern und Lehrern besetzten Ausschuß zu bilden, der die Unterrichtsorganisation und die Unterrichtsmethoden an Ihrer Schule überprüfen und neue Vorstellungen dazu entwickeln soll. Welche 3 Schüler/innen aus Ihrer Klasse würden Sie für einen solchen Ausschuß vorschlagen? - Bitte geben Sie Namen und Vornamen dieser Schüler/innen an!

(1) .....
(2) .....
(3) .....

SQ 21. Welche 3 Lehrer/innen würden Sie am liebsten in einem solchen Ausschuß sehen?

(1) .....
(2) .....
(3) .....

SQ 23. Stellen Sie sich vor, aus jeder Klasse wären 3 Vertrauensschüler zu bestimmen, die die Interessen der Schüler/innen gegenüber den Lehrern zu vertreten hätten, z. B. in Zeugniskonferenzen, bei besonderen Schwierigkeiten, bei Konflikten usf.. Welche 3 Schüler/innen Ihrer Klasse

würden Sie gerne als Vertrauensschüler sehen? Bitte geben Sie Namen und Vornamen dieser Schüler/innen an!

(1) .....
(2) .....
(3) .....

SQ 30/31. Stellen Sie sich vor, Sie würden mit Ihren Freundinnen und Freunden zusammen - unabhängig von der Schule - eine Interessen- oder Hobbygruppe (Fotografie, Musik, Literatur, Politik etc.) gründen. Können Sie sich vorstellen, daß Sie auch Lehrer und Lehrerinnen Ihrer Schule in Ihre Gruppe aufnehmen wollten?

...

Welche 3 Lehrer/innen würden Sie persönlich am ehesten in Ihrer Gruppe aufnehmen?

(1) .....
(2) .....
(3) .....

Zunächst wurde berechnet, wieviele Nennungen jeder Schüler und jeder Lehrer auf sich vereinen konnte. Dann wurde pro Klasse die Verteilung der Nennungshäufigkeiten erstellt. Die Prima wurde dabei als eine Klasse behandelt. Jede Person, deren Nennungshäufigkeit zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert der entsprechenden Verteilung lag, wurde als "Präferenzperson" eingestuft.

Die anerkannten Interessenvertreter der Schüler (Präferenzschüler)

Die Angaben zu den Items SQ 20 und SQ 23 stimmen, wie die folgende Vierfelderverteilung zeigt, weitgehend überein.[128)]

---

128) Die Berechnung einer Korrelation ist bei der gegebenen Randsummenverteilung nicht angebracht (s. z. B. Guilford 1965, S. 335 ff.).

SQ 20

SQ 23	+	−	Summe
+	17	8	25
−	6	355	361
Summe	23	363	386

("+" bedeutet: Präferenzperson nach ..., "-": keine Präferenzperson nach ...)

Demnach würde ein großer Teil der Schüler in einen Reformausschuß gewählt, die auch zu Vertrauensschülern bestimmt würden. Das kann darauf hinweisen, daß die Schüler auch die von ihnen bestimmten "Reformexperten" (unter den Mitschülern) in erster Linie als ihre Interessenvertreter verstehen und nicht nur als Sachverständige. Eine besondere Betrachtung beider Arten von Präferenzschülern scheint also nicht notwendig.

Fragen wir weiter, wie sich diese Präferenzschüler kennzeichnen lassen. Zu dieser Kennzeichnung werden verschiedene Merkmale herangezogen, die uns aus schulischen und eigenen Datensammlungen zur Verfügung stehen: Geschlecht, Zweigzugehörigkeit, der in einem T'-Wert transformierte Zeugnisdurchschnitt (Februar '70), die in einen T'-Wert transformierte Deutschzensur vom selben Zeugnistermin, der Intelligenzquotient nach dem Leistungsprüfsystem von Horn (1962; Aufnahme Herbst 1969), der Beruf des Vaters als Indikator des sozio-ökonomischen Hintergrundes und schließlich die Konfession des Schülers. Die Auswahl gerade dieser Merkmale ist weitgehend von der Verfügbarkeit her bestimmt. Zielgerichtete a priori-Fragen stehen allerdings hinter den Leistungs- bzw. Intelligenzindikatoren (Zeugnisdurchschnitt, Deutschzensur, IQ) und dem Beruf des Vaters als Indikator

des sozio-ökonomischen Status der Familie des Schülers. Hier interessiert, ob die Wahl der Schüler - positiv oder negativ - mit der schulischen Leistungshierarchie korreliert und ob die Zugehörigkeit zu einer so bestimmten "leading crowd" der Halepaghenschule vom familiären Statushintergrund abhängt (s. Abschnitt 3.3, Fragestellung 10).

Tabelle 14

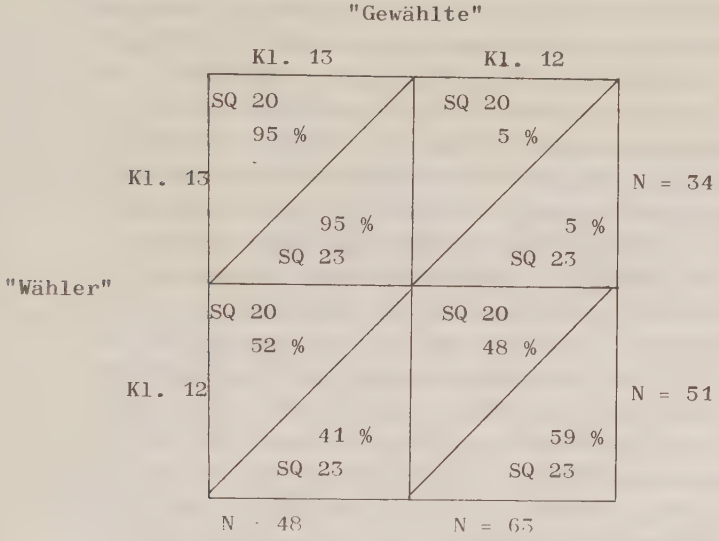
Sozio-Quest / Items 20 und 23: Die Präferenzschüler an der Halepaghenschule. Kennzeichnung nach ausgewählten Merkmalen (129)

	Code	Geschl.	Kl./Zweig	Σ T'/n	Deutsch-T'	IQ	Beruf des Vaters	Konfession
Prima	001	m	13m	2,8	2,4	fehlt	Techn. Zeichner	ev.
	012	m	13m	3,5	3,3	113,5	Friseur	ev.
	019	w	13n	2,7	2,2	133,0	Malermeister	ev.
	025	m	13n	3,5	3,3	128,5	Prokurist	"Weltbürger"
	026	m	13n	2,7	3,3	110,5	Angestellter (fr.:Volksschullehrer)	ev.
	028	m	13n	3,3	2,2	128,5	Verwaltungsangestellter	ev.
Kl. 11	117	m	m	2,0	2,3	142,0	Arzt	ev.
	125	w	m	3,8	3,4	125,5	Landwirtschaftslehrer	ev.
	131	m	m	3,4	2,3	128,5	Rektor an Volksschule	ev.
	138	m	m	2,6	2,3	103,0	Kapitän auf Seeschiff	ev.
	154	m	n	3,7	3,4	134,5	Steuerbevollmächtigter	ev.
	171	w	n	2,6	2,3	118,0	Arzt	ev.
	160	m	n	3,8	2,3	121,0	Beamter	ev.

129) Die Berechnung des transformierten Notendurchschnitts T'/n und die in einen T'-Wert transformierte Deutschnote bezieht sich auf das Zwischenzeugnis vom Februar 1970. Weitere Erläuterungen dazu s. im Abschnitt 3.8.3.

	Code	Geschl.	Kl./Zweig	ΣT'/n	Deutsch-T'	IQ	Beruf des Vaters	Konfession
Kl. 10	187	m		2,2	1,8	134,5	Innenarchitekt	ev.
	191	w		2,3	3,0	142,0	Landwirt	ev.
	205	m		3,9	3,0	121,0	Oberingenieur	"Atheist"
	238	m		3,5	4,1	142,0	Anzeigenwerber	ev.
	240	m		4,8	4,1	137,5	Betonfabrikant	kath.
	248	w		3,4	1,8	112,0	Prokurist	ev.
	264	m		3,7	4,1	119,5	Landwirt	ev.
	218	m		2,6	3,0	112,0	Unternehmer	ev.
Kl. 9	285	m		2,8		128,5	Major b. Bundeswehr	kath.
	313	m		3,3		127,0	Ingenieur	ev.
	314	m		1,5		131,5	Schlosser	ev.
	335	w		4,9		110,5	Stadtamtmann	ev.
	348	m		3,5		110,5	Kaufm. Angestellter	ev.
	364	w		4,0		104,5	Major b. Bundeswehr	kath.
	378	w		2,7		103,0	Rektor a. D.	ev.
	280	m		3,1		128,5	Justizamtmann	ev.
	301	m		3,5		116,5	Augenarzt	ev.
	367	m		3,1		107,5	Programmierer	ev.

In der Prima tauchen als Präferenzschüler nur Primaner der Klassenstufe 13 auf. Die Bevorzugung der Primaner des höheren Klassenniveaus, auch durch die Schüler der Klassenstufe 12, bleibt deutlich, wenn man alle Nennungen in Rechnung zieht:



Hier scheint es doch so zu sein, daß der Bildungsvorsprung der Oberprimaner und/oder ihre längere Erfahrung im Buxtehuder Modell stark ins Gewicht fallen. Allerdings hat der generelle Schulerfolg selbst offensichtlich kein allzu großes Gewicht. Zwar liegen die Zeugnisnoten der häufig gewählten Primaner über oder auf dem Mittelwert ($\overline{T}'$ = 3,5) , aber einen besonders hohen Notendurchschnitt hat keiner. Bei den anderen Schülergruppen sind die Verhältnisse noch viel weniger eindeutig.

Da vermutet werden kann, daß besonders die rhetorisch geschickten Schüler bei ihren Mitschülern als Schülervertreter Renommee genießen, wird noch

die Deutschnote der Präferenzschüler als - wie auch immer ungewisser - Indikator der rhetorischen Fähigkeit in Betracht gezogen.

Tatsächlich weisen alle Präferenzschüler der Klassenstufen 11 bis 13 eine überdurchschnittliche Deutschnote auf. Die Deutschnote hat diese Bedeutung nicht mehr für die Klassenstufe 10. Für die Klassenstufe 9 waren leider keine Deutschnoten verfügbar.

Nach dem Intelligenzquotienten sind alle Präferenzschüler überdurchschnittlich intelligent, was bei Gymnasialschülern aber sowieso zu erwarten ist. Als im Schnitt besonders hervorragend kann die globale Intelligenz der Präferenzschüler nicht bezeichnet werden, - wobei allerdings zu bedenken ist, daß hier "nur" von der Intelligenz die Rede ist, wie sie vom Leistungsprüfsystem (LPS; Horn 1962)[130] erfaßt wird.

Auch der sozio-ökonomische familiäre Hintergrund der Präferenzschüler, wie er durch den Beruf des Vaters indiziert wird, hebt sich nicht besonders von dem der restlichen Schüler ab. Es kann jedenfalls nicht gesagt werden, daß die Zugehörigkeit zur oberen Mittelschicht Bedingung für die Aufnahme in eine so bestimmte "leading crowd" der Halepaghenschule ist. Es ist im Gegenteil auffällig, daß die Präferenzschüler der Primaner einen relativ bescheidenen sozio-ökonomischen und edukativen Hintergrund haben. In den unteren Klassen sind die Präferenzschüler mit akademisch ausgebildeten und entsprechend beruflich gestellten Vätern zahlreicher (was als Hinweis dafür interpretiert werden mag, daß die Primaner demokratisch reifer sind, d. h. in

---

130) Der LPS ist ein konventioneller Intelligenztest, dessen Konstruktionslogik stark von der Thurstoneschen Theorie der intellektuellen Primärfähigkeiten bestimmt ist und der besonders an schulisch relevanten Kriterien validiert wurde. Der aus den LPS-Daten errechenbare IQ ist ein Abweichungs-IQ mit einem normierten Mittelwert bei 100.

ihrer Kandidatenpräferenz mehr sachlich bestimmt sind). Aber auch hier gibt es eine Reihe von Präferenzschülern, die aus der unteren und mittleren Mittelschicht stammen.

Es fällt auch auf, daß es relativ wenige Präferenzschülerinnen gibt. Nur acht Mädchen werden von einem überwiegenden Anteil der Mitschüler für kompetent und/oder vertrauenswürdig genug erachtet, die Schülerinteressen zu vertreten; die Anzahl der genannten Jungen ist 23. Diese ungleiche Repräsentation der Geschlechter kann kaum darauf zurückgeführt werden, daß die Auswahlmöglichkeit auf der Seite der Mädchen beschränkter ist. Immerhin ist der Anteil der Mädchen in den Klassenstufen 9 bis 13 44 % und in der 9. Klassenstufe sogar 56 %. Wenn eine Interpretation dieser Disproportionalität gewagt werden kann, dann die, daß den Jungen mehr Durchsetzungskraft und weniger Anpassungsfreudigkeit zugetraut wird und sie deshalb als die geeigneteren Interessenvertreter angesehen werden.

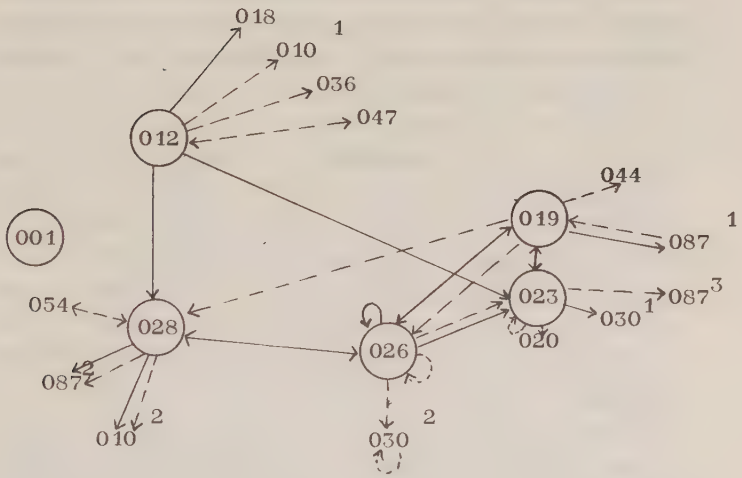
Es sei noch hinzugefügt, daß der überwiegende Anteil der Präferenzschüler als Konfession "evangelisch" angibt, was bei dem geringen Anteil der katholischen Schüler in der Halepaghenschule nicht zu wundern braucht. Bemerkenswert ist vielleicht, daß sich zwei der Präferenzschüler hier als Dissidenten ("Weltbürger", "Atheist") zu erkennen geben.

Zusammenfassend können die führenden Schüler der Halepaghenschule in den Klassen 9 bis 13 als überwiegend männlich, in den Schulleistungen im allgemeinen mittelmäßig, an Gymnasialverhältnissen gemessen normal intelligent und von unterschiedlicher sozio-ökonomischer Herkunft charakterisiert werden. Für die Primaner kommt hinzu, daß sie überdurchschnittliche Deutschnoten aufweisen und Senioren des Buxtehuder Modells sind, d. h. der Klassenstufe 13 angehören. Als askriptives Merkmal bei der Bestimmung der Präferenzschüler scheint also offensichtlich nur das Geschlecht entscheidend zu sein.

Es sei den Präferenzschülern der Primaner noch etwas Aufmerksamkeit gewidmet, da sie, wie vielfältig zum Ausdruck kommt, die - in beträchtlichem Ausmaß - tonangebenden Schüler in der Halepaghenschule sind. Bilden sie eine Gruppe oder haben sie nur gemeinsam, daß sie von ihren Mitschülern in besonderem Ausmaß präferiert werden? Um darüber Aufschlüsse zu bekommen, wurde nach den Angaben zu SQ 20 und SQ 23 ein Soziogramm erstellt (s. u.). Wie dieses Soziogramm zeigt, gibt es innerhalb des Führungskerns relativ viele Gegenseitigkeitswahlen. Auch gehen viele Wahlen der um den Führungskern gelagerten Schüler zum Kern, wenn auch selten zu der Person aus dem Kern, die sie gewählt hat (was allein im Soziogramm eingezeichnet ist). Von diesen Stimmen des Kernrandes geht ein relativ großer Anteil zum Schüler 001 (hier nicht eingezeichnet; s. u.), der zusammen mit 012 innerhalb des Führungskerns eine Außenseiterrolle in dem Sinne spielt, daß er von den anderen Mitgliedern des Kerns nicht gewählt wird. Die Schüler 001 und 012 sind innerhalb des Führungskerns die einzigen Schüler, die den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig besuchen. Der Schüler 001, Mitglied der SPD, spielt nach der Aussage einer Lehrperson üblicherweise "Bremser unsinniger Aktionen der Linken", also von Aktionen, die zum großen Teil von den anderen Schülern aus dem Führungskern oder aus der benachbarten Schicht veranstaltet und geleitet werden. Denn alle anderen Schüler des Führungskerns, mit Ausnahme von 012, über den keine zuverlässige Auskunft vorliegt, sind in der Schule als "Linke" bekannt und gehören zu den allgemein- wie schülerpolitisch engagierten Schülern. Das einzige Mädchen im Führungskern, Schülerin 019, stellt nach Lehrerauskünften so etwas wie der gute soziale Geist der Primaner dar, ihr "sunny girl". Der Schüler 087, der am häufigsten vom Führungskern gewählt wird, gehört der Klassenstufe 12 an und kann als Unterprimaner

Figur 7

Sozio-Quest / Items 20 und 23: Soziogramm der Präferenzschüler in der Frima der Halepaghenschule*



* Die durchgezeichneten Pfeile beziehen sich auf SQ 20, die unterbrochen gezeichneten auf SQ 23. Doppelpfeile bezeichnen Gegenseitigkeitswahlen, einfache Pfeile einseitige Wahlen. Die eigentlichen Präferenzschüler, also die Schüler im hier so bezeichneten Führungskern sind umkreist; die Schüler, die von Schülern aus dem Führungskern gewählt werden und hier als Schüler "aus dem Kernrand" oder "aus dem dem Kern benachbarten Bereich" bezeichnet werden, sind nur durch ihren Zahlencode markiert und, wenn sie mehrere Male vom Führungskern gewählt wurden, durch entsprechende Hochzahlen.

auch die meisten Stimmen seiner Klassenkameraden auf sich vereinigen. Auch seine politische Orientierung ist, wie allgemein in der Schule bekannt, "links".

Die als "demokratische Partner" bevorzugten Lehrer (Präferenzlehrer)

Auch hier gilt, daß die nach den beiden Kriterien (SQ 21 und SQ 30/31) vorgenommenen Wahlen zu einem beträchtlichen Teil übereinstimmen, wie die folgende Vierfelderverteilung zeigt:

SQ 30/31

SQ 21		+	−	Summe
	+	16	2	18
	−	5	34	39
Summe		21	36	57

Die Korrelation zwischen SQ 21 und SQ 30/31 beläuft sich nach der phi-Formel auf 0,733 und ist hoch signifikant. Für die Schüler der Halepaghenschule ist es also weitgehend gleichbedeutend, ob sie Lehrer in eine Unterrichtsreformkommission oder in eine eigene Arbeitsgruppe wählen. Dieser Zusammenhang läßt sich am ehesten dahingehend deuten, daß es den Schülern weniger auf spezielles Sachverständnis ankommt als auf die Fähigkeit, zusammen arbeiten zu können.

Worin unterscheiden sich nun die Lehrer, deren Mitarbeit in einer von Schülern und Lehrern besetzten Reformkomission und/oder Arbeitsgruppe bevorzugt gewünscht wird, von ihren Kollegen? Am naheliegendsten ist anzunehmen, daß die Präferenzlehrer vor allem solche Lehrer sind, die die Schüler aus dem Unterricht

kennen. Um das Ausmaß des Einflusses der Unterrichtsbekanntheit auf die Optionen der Schüler zu schätzen, können wir allerdings nur die zur Zeit der Erhebungen an der Schule herrschenden Unterrichtsverhältnisse berücksichtigen; d. h. es wurde nicht ermittelt, welche Schüler welche Lehrer aus früherem Unterricht kennen. Aber auch mit dieser Beschränkung ist diese Untersuchung aufschlußreich. So kann zunächst einmal festgestellt werden, daß alle Präferenzlehrer in den Klassen 9 bis 13 zur Zeit der Erhebungen unterrichten, was für vier der restlichen Lehrer nicht gilt. Diese Abschätzung ist natürlich noch sehr grob, da nicht berücksichtichtigt ist, wie vielen Klassen bzw. Schülergruppen die betreffenden Lehrer aus dem Unterricht bekannt sind. Um das mitzuberechnen, wurde gemäß einer von der Schulleitung angefertigten Liste vom 1. 10. 1969 für jeden Lehrer abgezählt, in wie vielen Klassen der untersuchten Stufen er unterrichtet. Dem so bestimmten Bekanntheitsindex wurde noch ein Punkt hinzugefügt, wenn ein Lehrer - auch - in der Prima unterrichtet, um der Tatsache Rechnung zu tragen, daß dieser Lehrer den Schülern der Klassenstufe 12 und 13 bekannt war. Ausgelassen aus diesen Berechnungen wurde die Schulleitung (der Schulleiter und seine Vertretung), da sie auch außerhalb des Unterrichts für die Schüler von ihrer Funktion her exponiert sind und die Bestimmung ihrer Bekanntheit aus dem Unterricht allein - besonders - unzureichend erscheint.

Wenn wir auszählen, wieviele Präferenzlehrer und wieviele der restlichen Lehrer über und unter dem gemeinsamen Median (bei 4,33) der Bekanntheitsindizes liegen, ergibt sich folgende Verteilung:

	>Md	<Md	Summe
Präferenzlehrer	15	6	21
restliche Lehrer	10	20	30
Summe	25	26	51

Wenn wir für diese Verteilung die Gleichverteilungshypothese überprüfen, d. h. den Mediantest durchführen (Siegel 1956, S. 111 - 116), erhalten wir ein $chi^2 = 7,19$, welcher hochsignifikant ist. In den phi-Koeffizienten transformiert (Guilford 1965, S. 334) ergibt sich ein phi = 0,375, was einen mäßigen korrelativen Zusammenhang zwischen Bekanntheit und Beliebtheit anzeigt.

Klassenlehrer nehmen einen besonderen Status ein. Von den 11 in Frage kommenden Klassenlehrern sind 8 Präferenzlehrer der Schüler. (Die 3 Klassenlehrer, die nicht als Präferenzlehrer erscheinen, sind Oberstudienräte!)

Lassen sich die Präferenzlehrer noch in anderer Weise kennzeichnen? In der Tabelle 8 (SQ 21 und 31) sind die Merkmale der Präferenzlehrer dargestellt, wie sie nach einer von der Schulleitung erstellten Liste vom 1. 8. 1969 verfügbar sind. Danach ergibt sich folgendes Bild der Präferenzlehrer:

Tabelle 15

Sozio-Quest / Items 21 und 31: Die Präferenzlehrer an der Halepaghenschule.[131] Kennzeichnung nach verschiedenen Merkmalen. Erläuterungen im Text.

Code	Titel	Stellung	Alter im Bereich	Geschlecht	Fächer	an der Schule seit	Nennungen
L 03	OStR	Vertreter d. Leiters	41-45 J.	w	G,L	63/64	13 (p)
L 09	OStR		46-50 J.	m	Ma,Ph,Ch	vor 1949	10 (p)
L 20	StR, Dr.		41-45 J.	m	D,G	65/66	10
L 23	StR, Dr.		35-40 J.	m	Bio,Ch,Ph	65/66	6
L 24	StR		31-35 J.	m	D,Sp	63/64	6
L 12	OStR		46-50 J.	m	Ma,Ph,Ch	vor 1954	5
L 18	OStR		46-50 J.	w	D,G,Ek	vor 1949	5
L 38	StAss		unter 30 J.	m	E,L	69/70	4
L 31	StR		31-35 J.	m	D,G	65/66	3
L 33	StAss		31-35 J.	m	E,F	67/68	4 (p)
L 35	StAss		unter 30 J.	m	Ma,Ch	67/68	4 (p)
L 42	Gym.L		unter 30 J.	w	Sp	67/68	2

131) Die Lehrer sind nach der Häufigkeit ihrer Nennungen als Präferenzlehrer (s. letzte Spalte) aufgeführt. Die Wahlen nach SQ 21 und SQ 31 sind dabei aufsummiert worden. Die Primanerwahlen sind doppelt gezählt. Wenn ein Lehrer (auch) bei den Primanern als Präferenzlehrer gilt, wurde das durch ein "(p)" hinter der Anzahl der Nennungen vermerkt. Die hier benutzten Fachabkürzungen sind in Abschnitt 3.2.1 erläutert.

Code	Titel	Stellung	Alter im Bereich	Geschlecht	Fächer	an der Schule seit	Nennungen
L 02	OStR	Vertreter d. Leiters	über 50 J.	m	Ma,Ph,Bio	vor 1949	2
L 07	OStR		über 50 J.	m	D,G,Ek	vor 1949	2
L 08	OStR, Dr.		46-50 J.	m	D,G,Ek	vor 1954	2
L 25	StR		31-35 J.	m	L,Gr	61/62	2
L 30	StR		36-40 J.	w	E,Sp	65/66	2
L 44	Aush.L		unter 30 J.	w	Ku,Wer	67/68	2
L 34	StAss		unter 30 J.	m	E,G,Gkd	67/68	2 (p)
L 32	StAss		31-35 J.	w	E,Mu	65/66	1
L 41	StAss		unter 30 J.	m	M,Ph	69/70	1
L 21	StR		31-35 J.	m	E,F	65/66	1
L 39	Ass.d.L.		über 50 J.	w	E,F,G	61/62	1

(1) Wenn wir nur einmal in Betracht ziehen, welche "Titellehrer" (Oberstudienrat, Studienrat, Studienassessor) als Präferenzlehrer auftauchen und welche nicht, zeigt sich, daß von den Oberstudienräten nur etwa die Hälfte vertreten ist, aber fast alle "Titellehrer" unter der OStR-Stufe sich in dieser Weise auszeichnen. Diese Relation ist, mit dem chi^2-Test überprüft, auch auf dem 5 %-Niveau signifikant. Das schließt aber offensichtlich keineswegs aus, daß einige Oberstudienräte besonders beliebt sind. Daß nur drei von 13 Aushilfslehrern[132] als Präferenzlehrer auftauchen, liegt vielleicht daran, daß die Schüler üblicherweise bei ihnen weniger Unterricht haben und sie auch als Gymnasiallehrer weniger vollnehmen.

(2) Dementsprechend sind auch die Fächer Religion, Musik, Kunst, Sport und Werken selten oder gar nicht vertreten.

(3) Das Alter der Präferenzlehrer liegt im Schnitt etwas unter dem ihrer Kollegen (Mediane: 36 versus 42 Jahre). Diese Altersdifferenz wird noch größer, wenn man die Aushilfslehrer nicht miteinbezieht, da sie vor allem das unterste Quartil der Altersverteilung der Lehrer ausmachen, für die nicht optiert wird.

(4) Es werden relativ mehr männliche Mitglieder des Lehrerkollegiums von den Schülern "gewählt", - eine Tendenz, die besonders deutlich bei den "Stars" unter den Präferenzlehrern ist. Insgesamt betrachtet ist diese Tendenz jedoch nicht signifikant (Überprüfung mit chi^2-Test), und auch die Lehrperson, die die meisten Stimmen auf sich vereinigen kann, ist eine Frau. Allerdings nimmt diese Lehrerin in der Schule eine Sonderstellung ein. Sie ist Vertreterin des

---

132) Als Aushilfslehrer werden hier alle Lehrkräfte in der Halepaghenschule bezeichnet, die keinen vollen Gymnasialstatus haben.

Direktors und an der Schule als "Motor des Buxtehuder Modells" bekannt.

(5) Es bleibt noch hinzuzufügen, daß die Anstellungsdauer den Präferenzlehrer nicht von seinen weniger beliebten Kollegen unterscheidet.

Zusammenfassend darf also gesagt werden, daß die Lehrpersonen, die die Schüler bevorzugt in gemeinsamen Ausschüssen und Arbeitsgruppen sehen möchten,

- aus dem Unterricht bekannt sind,
- eher etwas jünger sind und in der gymnasialen Titelhierarchie mittlere und untere Positionen einnehmen,
- eher in Hauptfächern als in Randfächern unterrichten und eine gymnasiale Qualifikation besitzen,
- und auch etwas häufiger dem männlichen Geschlecht angehören.

Es versteht sich, daß diese Kennzeichnungen nicht kausal-erklärend sondern zunächst nur deskriptiv aufzufassen sind. Insbesondere die letzte Kennzeichnung mag so dadurch bedingt sein, daß der größte Teil der Frauen als Aushilfslehrer tätig ist , daß also der Faktor "Aushilfslehrer" mehr als der Faktor "Frau" diese relative Überrepräsentation des männlichen Geschlechts bei den Präferenzlehrern bewirkt haben mag.

Jedenfalls ergeben sich aus dieser Analyse der Präferenzlehrer wie auch aus der vorausgehenden der Präferenzschüler keine Hinweise, die es berechtigt erscheinen lassen würden, den Schülern von ihren personellen Optionen her (schul-)demokratische Unreife zuzuschreiben. Als ihre Interessenvertreter möchten sie vor allem solche Schüler sehen - das gilt zumindest für die Primaner -, die politisch bewußt und engagiert sind. Dabei lassen sie sich anscheinend ziemlich wenig von dem familiären Status beirren, noch stellen ihre Präferenzen eine einfache Abbildung

der schulischen Leistungshierarchie dar. Und die Wahl der Lehrer, mit denen sie zusammenarbeiten und ihre Schule reformieren möchten, läßt sich weder auf eine autoritäre noch rigid antiautoritäre Orientierung zurückführen, d. h. der Titel der Lehrer hat anscheinend kaum einen Einfluß auf die Wahl der Schüler.

3.16.2 Die sozial-emotionalen Bezugspersonen der Schüler

Die Bedeutung, die die Personen für die Schüler haben, denen sie Schulkompetenz zusprechen und/oder die sie würdig befinden, ihre Interessen in schulischen Angelegenheiten zu vertreten, wächst und fällt mit der Bedeutung, die sie diesen Angelegenheiten selbst zumessen. Diese Präferenzpersonen müssen aber nicht mit den Personen identisch sein, an denen die Schüler generell ihr Verhalten und ihre Einstellungen orientieren. Mit anderen Worten: es besteht keine Notwendigkeit anzunehmen, daß die so definierte führende Schüler- und Lehrergruppe auch die sozial-emotionalen Bezugspersonen vollständig stellt. Gerade aber die Kenntnis der sozial-emotionalen Bezugspersonen ist notwendig, wenn man entscheiden will, ob oder wie weit es etwa gerechtfertigt ist, von einer innerschulischen Jugendkultur zu sprechen (s. auch Abschnitt 3.3, Fragestellung 11). Angemessene Informationen dürften die Fragen 25 und 33 aus dem Sozio-Quest liefern, wobei SQ 33 inhaltlich enger bestimmt ist.

SQ 25. Verschiedene Leute haben unterschiedliche Ziele und Vorstellungen, nach denen sie ihr Verhalten auszurichten versuchen. Hier sind einige solcher Motive, über die Sie sicherlich schon einmal nachgedacht haben. Bitte geben Sie an, wie wichtig sie für Sie persönlich sind, indem Sie eine Rangreihe von 1 bis 6 aufstellen. Schreiben Sie die dem

Rang entsprechende Zahl bitte links auf die kurze Linie. Lassen Sie bitte keinen Punkt aus!

_____ den Eltern zuliebe machen
_____ von den Mitschüler(inne)n anerkannt werden
_____ mit den Lehrer(inne)n ein gutes Auskommen haben
_____ intensive Freundschaft(en) pflegen
_____ seine eigenen Wege gehen
_____ sich an einer bedeutenden Person orientieren

SQ 33. Stellen Sie sich einmal vor, Sie hätten ein ganz persönliches Problem. Wen aus Ihrer Umgebung würden Sie daraufhin am ehesten ansprechen und um Rat fragen? Stellen Sie eine Rangreihe der in Frage kommenden Personen auf. Schreiben Sie die dem Rang entsprechende Zahl bitte links neben die Person auf die kurze Linie. Bitte vergessen Sie keine der aufgezählten Personen.
Falls eine Ihnen wesentlich erscheinende Person vergessen worden sein sollte, schreiben Sie bitte diese unter die hier aufgezählten und ordnen Sie auch ihr einen Rang zu.

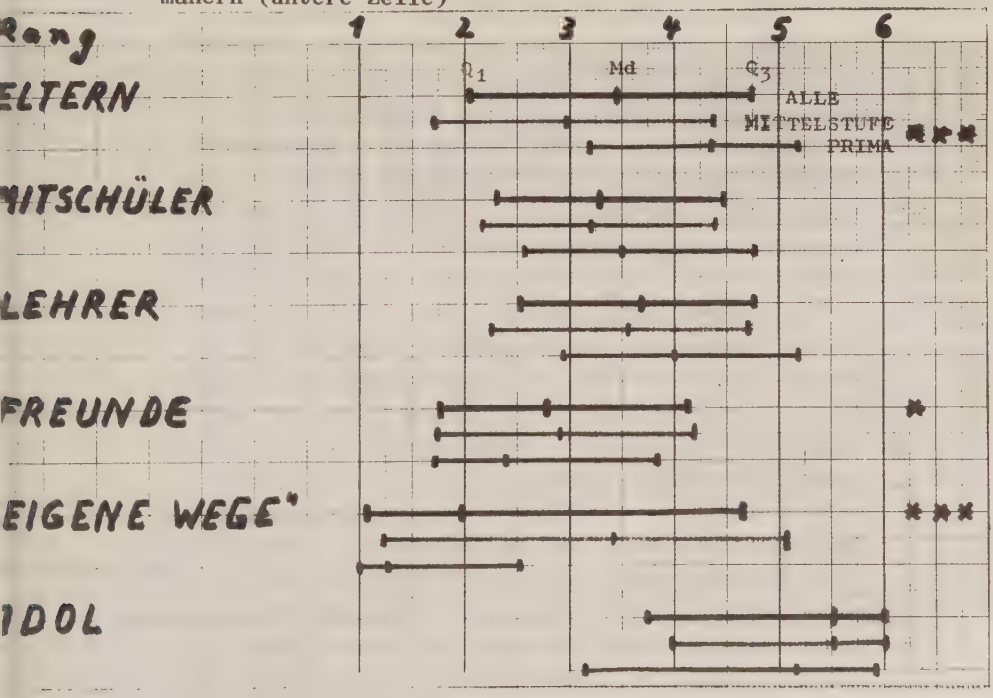
_____ einen Lehrer oder eine Lehrerin
_____ niemanden
_____ Mutter oder Vater
_____ eine(n) x-beliebige(n) Mitschüler(in)
_____ eine(n) Bekannte(n) aus der Nachbarschaft
_____ einen Freund oder eine Freundin
_____ .....
_____ .....

Die häufigsten und größten Differenzen in der Beantwortung dieser Fragen ergeben sich zwischen den Primanern und den Mittelstufenschülern. Da der Vergleich dieser beiden Schülergruppen für die inhaltliche Zielvorstellung der Arbeit relevant ist und sich in den vorausgehenden Teiluntersuchungen als besonders interessant erwiesen hat, soll sich die folgende Ergebnisdarstellung und -interpretation hauptsächlich auf ihn konzentrieren.

Die Orientierungspersonen der Halepaghenschüler (SQ 25)

Nach welchen Personen oder Personengruppen richten die Schüler der Halepaghenschule ihr Verhalten aus? Die Antwort auf diese Frage ist anschaulich in Figur 8 (SQ 25) dargestellt.

Figur 8
Sozio-Quest / Item 25: die mittleren Rangplätze (Mediane) und Interquartilbereiche der Orientierungspersonen von allen befragten Schülern der Halepaghenschule (obere Zeile), von den Schülern der Klassenstufen 9 und 10 (mittlere Zeile) und von den Primanern (untere Zeile)*



* Die Berechnungen, ob zwischen den mittleren Rangplätzen der Mittelstufenschüler und Primaner signifikante Differenzen bestehen, erfolgte mit dem ungerichteten Median-Test (nach Siegel 1956, S. 179 ff.).Die Sternchen in der letzten Spalte geben das Signifikanzniveau der Differenz an: ein Sternchen: P=0,05; zwei Sternchen: p=0,01; drei Sternchen: p=0,001. Weitere Erläuterungen im Text.

Die Erwachsenen, also Lehrer und Eltern, haben demnach als Orientierungspersonen im Schnitt wenig Gewicht, Individualismus ("seine eigenen Wege gehen") und Freundschaftsdenken herrschen vor. Die Mitschüler haben als Gruppe kaum mehr Bedeutung als die Eltern und Lehrer."Bedeutende Personen" (in der Figur als Idole bezeichnet) schließlich spielen als Orientierungspersonen kaum eine Rolle.

Bei den Primanern ist die allgemeine Tendenz zu Individualismus und Freundschaftsdenken noch stärker ausgeprägt als bei den Mittelstufenschülern,und die Eltern haben bei ihnen als Orientierungspersonen beträchtlich an Gewicht verloren.

Hier ist der Vergleich mit den Funden von Lutte et al. (1969 a, 1969 b) interessant, die mit der Anweisung "Bitte beschreibe den Menschen, dem du ähnlich sein möchtest ..." das Idealerleben von 19.250 Jugendlichen (BRD: 1.200) aus sieben europäischen Ländern im Alter von 10 bis 17 Jahren untersuchten. Die von Lutte et al. befragten Jugendlichen sprachen relativ selten Vater, Mutter oder Erzieher (BRD: 10,6 bzw. 6,5 %) Modellqualitäten zu, was mit den Buxtehuder Daten übereinstimmt. Im Widerspruch zu den Ergebnissen der Buxtehuder Untersuchung befindet sich allerdings die Beobachtung, daß "angesehene Persönlichkeiten" im Idealerleben der von Lutte et al. befragten Jugendlichen eine relativ große Rolle spielen (BRD: 13,7 %). Dieser Unterschied mag, wenn dafür nicht die unterschiedliche Operationalisierung des Idealerlebens verantwortlich gemacht werden kann, auf den Wechsel im "Zeitgeist" zurückzuführen sein. Die Buxtehuder Erhebungen fanden statt, worauf bereits hingewiesen wurde, als die antiautoritäre Studenten- und Schülerbewegung auf ihrem Höhepunkt war (1969), die Hauptuntersuchung von Lutte et al. aber wurde im Zeitraum 1963 - 1965 durchgeführt. Der antiautoritäre "Zeitgeist" aber hat möglicherweise eine Entidolisierung

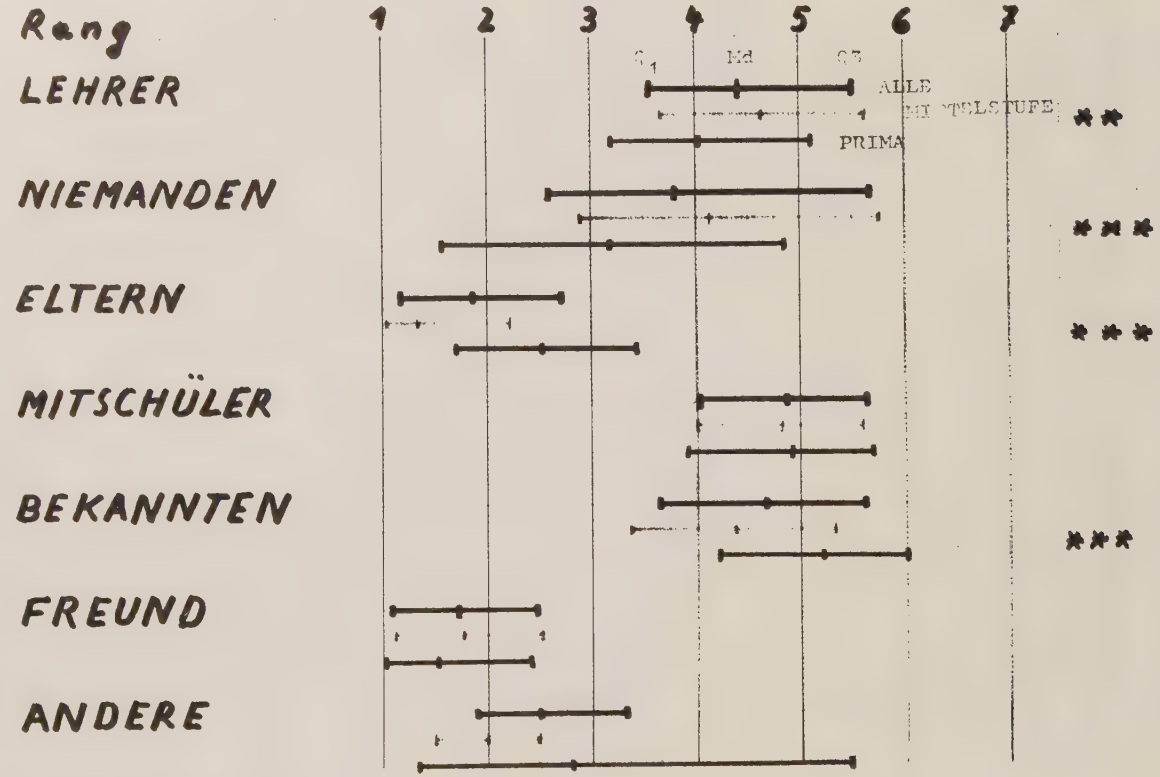
bewirkt.

Die persönlichen Ratgeber der Halepaghenschüler (SQ 33)

Wie Figur 9 (SQ 33) zeigt, stellt das Antwortprofil zur Frage 33 des Sozio-Quest keine einfache Reproduktion des Profils zur Frage 25 dar.

Figur 9

Sozio-Quest / Item 33: die mittleren Rangplätze und Interquartilbereiche der persönlichen Ratgeber von allen befragten Schülern der Halepaghenschule (obere Zeile), von den Schülern der Klassenstufe 9 und 10 (mittlere Zeile) und von den Primanern (untere Zeile).*



* Siehe Fußnote zu Figur 8, S. 389.

Auf dem größeren Konkretionsniveau dieses Items verliert der Individualismus("niemanden") ziemlich an Gewicht,und die Eltern erhalten viel mehr Bedeutung: Neben den Freunden sind sie die Personen, die für die Schüler bei persönlichen Problemen am ehesten als Ratgeber in Frage kommen. Lehrer, Mitschüler und Bekannte aus der Nachbarschaft spielen dagegen als Ratgeber eine vergleichsweise unbedeutende Rolle. Als weitere Ratgeber werden von den Schülern noch vor allem die Geschwister genannt und, insbesondere von den Mittelstufenschülern, mit guten Rangwerten versehen. Weitere Verwandte spielen kaum eine Rolle. Geistliche werden von nur sechs Oberstufenschülern genannt, - zumeist auf niedrigen Rangplätzen.

Wenngleich sich die Antwortprofile zu SQ 25 und SQ 33 über alle Schüler gesehen beträchtlich unterscheiden, so bleiben die Differenzen zwischen den Primanern und Mittelstufenschülern doch zum großen Teil tendenziell erhalten. Die Eltern erweisen sich auch hier als für die Primaner weniger bedeutsam, und der Individualismus ("niemanden") der Primaner kommt auch hier relativ stark zum Ausdruck. Hinzu kommt, daß die Primaner offenbar auch weniger geneigt sind, Bekannte aus der Nachbarschaft zu konsultieren. Besonders bemerkenswert ist es, daß die Lehrer hier bei den Primanern einen signifikant besseren mittleren Rangplatz erhalten als bei den Mittelstufenschülern. Hier wirkt sich offensichtlich die Ersetzung des Klassenlehrersystems durch das Tutorensystem aus. Dennoch darf über dieser Differenz nicht vergessen werden, daß der mittlere Rangplatz der Lehrer auch bei den Primanern relativ niedrig ist.

Zusammenfassend darf festgestellt werden, daß die Schüler dazu tendieren, ihre sozial-emotionalen Bezugspersonen aus ihrem Freundeskreis zu rekrutieren. Auch die Neigung zum (individualistischen) Verzicht

auf sozial-emotionale Bezugspersonen ist beträchtlich. Die Mitschüler als Gruppe und ebenso die Lehrer fallen als sozial-emotionale Bezugspersonen relativ wenig ins Gewicht. Die Stellung der Eltern ist nicht eindeutig. Zwar sind sie für das Verhalten ihrer Kinder, so könnte vielleicht gesagt werden, in moralischer Hinsicht wenig richtungsweisend, aber sie behalten eine protektive Funktion.

Die Tendenz zur individualistischen Selbstgenügsamkeit und zur selbstgewählten Bezugsperson aus dem Kreis der Gleichaltrigen ist bei den Primanern noch wesentlich stärker ausgeprägt. Wenn wir von den operationalen Kriterien ausgehen, die Coleman verwendet hat (s. o.), um die Existenz einer von der Erwachsenenwelt weitgehend getrennten jugendlichen Subkultur zu beweisen, könnte auch hier - vor allem für die Primaner - von einer solchen sozialen separatistischen Tendenz der Jugendlichen gesprochen werden. Mit anderen Worten: es ist ziemlich sicher, daß sich auch der größte Teil unserer Buxtehuder Schüler auf die Colemansche Frage: "Which one of these things would be hardest for you to take - your parents' disapproval, your teacher's disapproval, or breaking with your friend?" für die letzte Alternative entschieden hätten.

Allerdings kommt zu allen bereits aufgeführten Zweifeln an der Colemanschen operationalen Beweisführung (s. Abschnitt 2.3) hier noch hinzu, daß eine teils individualistische, teils auf den intimen Bekanntenkreis begrenzte Orientierung sicher nicht ausreicht, von einer jugendlichen Subkultur oder gar Gesellschaft zu sprechen; im Gegenteil: genau so wie viele auf Paare begrenzte Gegenseitigkeitswahlen in der Soziometrie auf die Zerrissenheit einer Gruppe hinweisen können, so kann eine solche individualistische und freundschaftsbezogene Haltung, wie sie sich hier zeigt, darauf hinweisen, daß ein

das Freundespaar oder die Clique übergreifender psychosozialer Zusammenhang nicht besteht.

3.16.3 Die Ausprägung des Konkurrenzdenkens der Schüler

Sawyer (1965/66) hat im American Journal of Sociology erste Erfahrungsberichte zu einer Methode veröffentlicht, die er "Altruism Scale" nennt und mittels der kooperative, individualistische und kompetitive interpersonelle Orientierungen erfaßt werden sollen. Dieser Methode zugrunde liegt folgender Gedanke:

> "Consider an interaction situation with various outcomes whose values to two individuals, Person and Other, are imperfectly correlated ... Let the welfare of Person be P and that of Other be O. Then if Person is purely co-operative, he maximizes P+O; if purely competitive, he maximizes P-O; and if purely individualistic, he maximizes P alone."
> (Sawyer 1965/66, S. 407)

Diese Grundüberlegung wird von Sawyer operational in zwei Erhebungsmethoden übersetzt, - eine einfache numerische Schätzskala zur Selbsteinstufung des Konkurrenzdenkens, bzw. der Kooperativität, und eine kompliziertere Methode, die von der befragten Person verlangt, "outcomes" nach der eigenen Präferenz in eine Rangliste zu bringen. Hier interessiert besonders der zweite methodische Ansatz, da er die Schüler in eine konkrete für den schulischen Kontext bedeutsame Entscheidungssituation stellt. Bei den von Sawyer ausgewählten "outcomes" handelt es sich nämlich um diverse Kombinationen von Zeugniszensuren, die in einem 9-Felder-Schema folgendermaßen veranschaulicht werden können:

		Der Andere bekommt die Note:		
		A	B	C
Ich bekomme die Note:	A			
	B			
	C			

A zeigt eine überdurchschnittliche, B eine durchschnittliche und C eine unterdurchschnittliche Zensur an.

Der befragte Schüler (oder Student) ist aufgefordert, jedes Feld dieses Schemas mit einem Rangwert zu versehen, der angibt, wie stark er die betreffende Kombination relativ zu den anderen Kombinationen wünscht.

Zu der Sawyerschen Methode kann sicher manches Kritische gesagt werden. So ist es z. B. recht fraglich, ob allein schon die Tatsache, daß man dem Anderen die gleichen Zensuren wie sich selbst wünscht, als Kooperativität gewertet und "Individualismus" operational als absoluter Mittelpunkt zwischen Konkurrenzdenken und Kooperativität bestimmt werden kann. Eigentlich kann diese Methode nur mehr und weniger Konkurrenzdenken indizieren. Aber auch das macht sie für eine zentrale Fragestellung ("Individualisierungshypothese") dieser Arbeit wertvoll. Deshalb wurde die Sawyersche Altruismus-Skala in modifizierter Form in den Sozio-Quest aufgenommen. Die Modifikation bezieht sich einmal auf den Inhalt: die ausgewählten Entscheidungssituationen sollen sich im Rahmen des in der Halepaghenschule Möglichen bewegen und das Konkurrenzdenken des befragten Schülers besonders stark stimulieren. Dann bezieht sich diese

Modifikation auf den Modus der Anweisung: die in ihrer Komplexität zur Fahrlässigkeit verführende Rangreihenbildung von neun Kombinationen wird vereinfacht, indem nur noch die am meisten und am wenigsten gewünschte Kombination angegeben werden soll. Entsprechend ist auch die Auswertung modifiziert, was weiter unten erklärt wird. Wie bei Sawyer wechselt auch hier der "Andere" vom "Freund" zum "Feind" und zum "x-beliebigen" Mitschüler.

Die Items haben im einzelnen folgenden Inhalt und folgende Form:

SQ 17. Stellen Sie sich die folgende Situation vor. Das Schuljahr geht seinem Ende zu. In einem Hauptfach wird die letzte Klassenarbeit geschrieben. Mehrere Aufgaben oder Themen stehen zur Auswahl. Der Zufall will es, daß Sie und Ihr bester Freund oder Ihre beste Freundin in der Klasse als einzige eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Thema wählen. Die Noten, die sie beide bekommen können, fallen in drei Bereiche:

1 - 2: überdurchschnittlich
3 - 4: mittelmäßig
5 - 6: schlecht

Da Ihre eigene Note und die Ihres Freundes oder Ihrer Freundin in jeden dieser drei Bereiche fallen können, können Ihre Noten in verschiedenen Kombinationen auftreten: Sie bekommen eine überdurchschnittliche Note, Ihr Freund oder Ihre Freundin eine mittelmäßige; Sie eine schlechte Note und Ihr Freund oder Ihre Freundin ebenfalls eine schlechte; Sie eine mittelmäßige Note und Ihr Freund oder Ihre Freundin eine überdurchschnittliche usf. Insgesamt gibt es, wie das folgende Felder-Schema zeigt, neun Kombinationen.

Die Note meines Freundes
(oder meiner Freundin)

meine eigene Note	1-2	3-4	5-6
1-2			
3-4			
5-6			

Bitte versuchen Sie nun einmal, ganz ehrlich zu sich selbst zu sein: Welche Note wünschen Sie am ehesten sich selbst und welche Note gleichzeitig Ihrem Freund, welche Kombination wünschen Sie am wenigsten?
Geben Sie die Kombination , die Sie am meisten wünschen, an, indem Sie in das entsprechende Feld (oder Häuschen) ein "M" einzeichnen. Suchen Sie dann bitte die Kombination heraus, die Sie am wenigsten wünschen und tragen Sie in das entsprechende Feld (oder Häuschen) bitte ein "W" ein.

SQ 18. Stellen Sie sich nun vor, daß - in der gleichen Situation - Sie und der Mitschüler (oder die Mitschülerin), mit dem (der)Sie sich am schlechtesten vertragen, als einzige eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Thema wählen. Welche Ergebniskombination würden Sie dann am meisten, welche am wenigsten wünschen? Bitte gehen Sie in der gleichen Weise vor wie oben!

SQ 19. Stellen Sie sich nun vor, daß - in der gleichen Situation - Sie und ein x-beliebiger Mitschüler oder eine x-beliebige Mitschülerin als einzige eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Thema wählen. Welche Ergebniskombination würden Sie dann am meisten, welche am wenigsten wünschen?
Bitte gehen Sie in der gleichen Weise vor wie in den beiden anderen Fällen!

Für die Auswertung wurden die drei Notenalternativen mit 1 (= Note 1 und 2), 2 (= Note 3 und 4) und 3 (= Note 5 und 6) verschlüsselt. Der sich aus ihnen errechnende (hier neu definierte) Konkurrenzkoeffizient hat die Formel:

$$KK = (M_A - M_I) + (W_I - W_A) + 4$$

wobei A und I die Notenalternativen des "Anderen" und der eigenen Person ("Ich") indizieren. Da M und W maximal 3 werden können, kann der Konkurrenzkoeffizient maximal 8 werden, minimal 0. Das heißt: wenn das Konkurrenzdenken, das der Schüler mit seinen Angaben zum Ausdruck bringt, maximal ausgeprägt ist, errechnet sich ein Wert KK = 8; macht der Schüler zwischen sich und dem Anderen keinen Unterschied, wird der Wert KK = 4; ist das Konkurrenzdenken sozusagen auf den Kopf gestellt, d. h. maximiert der befragte Schüler den Erfolg des Anderen und den eigenen Mißerfolg, sinkt der Wert KK auf null. Es ist ein Problem, wie dieses "auf den Kopf gestellte" Konkurrenzdenken zu deuten ist. Es kann natürlich sein, daß ein Schüler seinem Freund eine bessere Note als sich selbst gönnt. Es ist aber auch nicht unwahrscheinlich, daß ein Schüler mit einem solchen demonstrierten "Altruismus" seinen Protest gegen die Fragestellung selbst zum Ausdruck bringen will. Da jedoch nur sehr wenige Konkurrenzkoeffizienten Werte unter 4 annehmen, braucht dieses Problem nicht weiter zu sorgen.

Für die Signifikanzprüfungen und vergleichenden Ergebnisdarstellungen werden die Konkurrenzkoeffizienten in folgende Kategorien zusammengefaßt: 7 - 8 = Extremes Konkurrenzdenken, 5 - 6 = Gemäßigtes Konkurrenzdenken, 4 = kein Konkurrenzdenken, $\angle 4$ = "Altruismus". Für den Vergleich ausgewählt werden hier wie in den vorausgehenden Abschnitten die befragten Mittelstufenschüler (Klassenstufe 9 und 10) und die Primaner der Halepaghenschule.

Wie die in Tabelle 16 (SQ 17 - 19) zusammengefaßten Ergebnisse zeigen, differenziert der Konkurrenzkoeffizient gut zwischen den verschiedenen "Anderen". Insbesondere läßt sich hiermit wieder einmal bestätigen, wie eng Feindseligkeit und Konkurrenzdenken miteinander verknüpft sind. Für alle Gruppen gilt, daß das Konkurrenzdenken gegenüber dem Schüler am stärksten ausgeprägt ist, gegenüber dem man auch feindselige Gefühle hegt, während der "Freund" das Konkurrenzdenken offensichtlich weitgehend neutralisieren kann. Allerdings gibt es auch zwischen den Schülergrupppen interessante Unterschiede. Der "Freund" in der Prima kann so mehr Schüler zur Konkurrenz herausfordern (wenngleich dieses "mehr" sich nicht in signifikanten chi-quadrat-Werten niederschlägt), aber es gibt auch offensichtlich mehr Primaner, die den Notenvergleich nicht zum Gegenstand der Aggression gegen mißliebige Schüler machen (wollen). Dieser letzte Unterschied zu den Mittelstufenschülern macht sich auch in einem sehr signifikanten chi-quadrat-Wert (χ^2 = 20,53) bemerkbar. Gegenüber einem x-beliebigen Mitschüler zeigen - allerdings nicht signifikant - mehr Mittelstufenschüler ein mäßig ausgeprägtes Konkurrenzdenken. Generell gilt hier, daß sich Konkurrenzdenken und Ablehnung von Konkurrenzdenken ungefähr die Waage halten.

Zumindest nach diesen Berechnungen können die Primaner also nicht als mehr auf Konkurrenz eingestellt betrachtet werden. Die Individualisierungs-Hypothese (s. Abschnitt 3.3 und 3.8.1) erfährt also in diesem Punkt hier keine Bestätigung. Daß dieser Vergleich allerdings keinen sicheren Rückschluß auf Zusammenarbeit zuläßt, wurde bereits ausgeführt. Auch ist es durchaus vorstellbar, daß sich die hier gegebenen Antworten trotz der in der Instruktion versuchten Gegensuggestion stark in der optativen Dimension bewegen, d. h. mehr allgemeine Soll-Vorstellungen als Deskriptionen eigener Reaktionen

auf Konkurrenzsituationen darstellen. Dennoch repräsentieren sie ein wichtiges Datum, das zum besseren Verständnis der anderen Funde beitragen kann.

Tabelle 16

Sozio-Quest / Items 17 - 19: Prozentuierte Häufigkeiten verschiedener Ausprägungen des Konkurrenzkoeffizienten (KK) von allen Schülern der Halepaghenschule, von den Mittelstufenschülern (Klasse 9 und 10) und von den Primanern.[133)]

SQ 17 ("Freund")	Alle Schüler	Klassenstufe 9 + 10	Klassenstufe 12 + 13	
KK=7-8 Extreme Konkurrenz	7	7	6	
5-6 Gemäßigte Konkurrenz	24	17	25	
4 Keine Konkurrenz	63	67	63	
<4 "Altruismus"	7	9	6	
SQ 18 ("Feind")				
KK=7-8 Extreme Konkurrenz	62	65	46	+++
5-6 Gemäßigte Konkurrenz	22	23	23	
4 Keine Konkurrenz	14	9	29	
<4 "Altruismus"	3	4	2	
SQ 19 ("x-beliebiger Schüler")				
KK=7-8 Extreme Konkurrenz	21	18	16	
5-6 Gemäßigte Konkurrenz	31	33	23	
4 Keine Konkurrenz	45	46	58	
<4 "Altruismus"	3	3	4	

133) Die Häufigkeitsverteilungen der Mittelstufenschüler und Primaner wurden mit dem chi-quadrat-Test für zwei unabhängige Stichproben verglichen. Der Test wurde ungerichtet durchgeführt und nicht etwa gerichtet im Sinne der Individualisierungs-Hypothese (s. Abschnitt 3.3), da die Inspektion der Daten unmittelbar erkennen ließ, daß die Durchführung einer in diesem Sinne gerichteten Signifikanzprüfung sinnlos war. Eine hochsignifikante ($p = 0{,}001$) Differenz besteht für SQ 18, was in der letzten Spalte durch drei Sternchen gekennzeichnet ist. Die Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Gruppen auf Gleichverteilung hin zu überprüfen, wurde vernachlässigt, weil es sich bei diesen Verteilungen von selbst versteht, daß sie signifikant von einer Gleichverteilung abweichen.

3.17 Zusammenfassende Interpretation und Bewertung der Ergebnisse mit Hinsicht auf die organisatorischen Neuerungen in der Halepaghenschule

Hier will ich mich konzentriert mit der Frage beschäftigen, ob die in den vorausgehenden Abschnitten berichteten Funde mit den organisatorischen Neuerungen in der gymnasialen Oberstufe der Halepaghenschule, dem eigentlichen Buxtehuder Modell also, in Zusammenhang gebracht werden können und wie dieser Zusammenhang bewertet werden soll. Es versteht sich, daß zu diesem Zweck vor allem die Funde in Betracht zu ziehen sind, die die schulklimatischen Verhältnisse in der reformierten Prima denen in der nicht reformierten Mittelstufe der Halepaghenschule gegenüberstellen. Dabei sind natürlich auch die Vergleiche, wo immer möglich, mit dem Herzberger Gymnasium relevant.

Vor dem Vergleich sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, daß die Buxtehuder Schüler von Klassenstufe 9 bis 13 ihre Schule im allgemeinen hoch bewerten und sie gegen keine andere Schule austauschen wollen. Es mag natürlich sein, daß diese allgemeine hohe Wertschätzung der Halepaghenschule auch auf eine Art Hawthorne-Effekt zurückzuführen ist: man ist stolz darauf, eine Schule zu besuchen, die einen Schulversuch durchführt, der so viel Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und Wissenschaft auf sich zieht. Daneben gibt es aber sicherlich noch einige inhaltliche Merkmale der Halepaghenschule, die sie für die Schüler attraktiv macht: im Zusammenhang mit den verbesserten schuldemokratischen Einrichtungen die doch - im Vergleich zu den meisten anderen Gymnasien - erheblich erweiterten Möglichkeiten der Schülermitbestimmung und generell ein Schulklima, das der Beschäftigung mit gesellschaftlichen und politischen Fragen günstig ist.

Deutlicher zutage treten sollten die Modelleffekte im Vergleich des reformierten und nichtreformierten Teils der Schule. Wie unterscheidet sich also das Schulklima in der reformierten Prima von dem in der nichtreformierten Mittelstufe? Da sich von den verwendeten Befragungsinstrumenten vor allem der Ökometrix auf konkrete innerschulische Gegebenheiten bezieht, sind von ihm die detailliertesten Auskünfte zu erwarten.[134] Wie in Abschnitt 3.8.1 aufgezeigt wurde, bestehen dabei erhebliche intraschulische klimatische Differenzen. Vor allem das Verhältnis zwischen den Schülern und Lehrern ist danach in der Prima erheblich besser als in der Mittelstufe; und "besser" heißt hier vor allem, daß das Modellziel "partnerschaftlich-demokratische Beziehung zwischen Schülern und Lehrern" tatsächlich in merklichem Ausmaß realisiert zu sein scheint. Daß diese Entwicklung von der Mittelstufe in die Oberstufe nicht trivial ist, d. h. aufgrund des höheren Alters der Schüler sowieso zu erwarten, zeigt der Vergleich mit Herzberg: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Prima befindet sich dort weitgehend auf dem "Stand" der Buxtehuder Mittelstufe. Als maßgebliche Ursachen für das veränderte Verhältnis zwischen Schülern und

---

134) Wie die folgenden Ausführungen zeigen, hätte die Beschränkung auf die Ökometrix-Daten allerdings einen erheblichen Informationsverlust zur Folge gehabt. Wenn Centra (1972, S. 62) so auf der Basis einer vom Umfang (103 schulische Institutionen) und von der Auswertungsmethode ("multimethod factor analysis") her wesentlich aufwendigeren Untersuchung schließt: "... each method would seem to tap some information not predictabily obtained by other methods. In general, therefore there are certain kinds of information that can be obtained by only one method, even when it appears that two or more methods assess the same domain", so gilt das ebenfalls für die hier verwendeten Erhebungsmethoden.

Lehrern in der Prima dürfen dabei neben den schuldemokratischen Einrichtungen sicher auch die Wahldifferenzierung und das Tutorensystem angesehen werden; - die Wahldifferenzierung deshalb, weil sie den Schüler zumindest partiell zum Subjekt seiner Erziehung macht[135] und so das konventionelle Subjekt-Objekt-Verhältnis der schulischen Erziehung,- das, wie es Heinrich Roth (1971, S. 575 f.) treffend beschreibt, zu einer "Moral des Besserwissenden" auf seiten der Lehrer und zu einer "Submoral der Selbstverteidigung" auf seiten der Schüler führt, aufweicht; - das Tutorensystem deshalb, weil es den patriarchalisch erhöhten Klassenlehrer durch einen persönlichen Berater ersetzt, dem man nicht nur zuhören muß, sondern mit dem man über sich sprechen kann. Beide zu erwartende Auswirkungen spiegeln sich in den Ökometrix-Daten vielfach wider. Der Pauker und der Pennäler sind in Buxtehude wenn auch nicht tot, wie es eine Presseschlagzeile wahrhaben wollte, so doch erheblich angekränkelt.

Dennoch erlaubt auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in der Halepaghenschule noch nicht zu viel Optimismus. Wie die über das Sozio-Differential ermittelten allgemeinen Bilder zeigen, ist die soziale Distanz zwischen Schülern und Lehrern in der Prima zwar zusammengeschrumpft, d. h. Distanz und Dominanz der Lehrer haben sich in der Prima zwar offensichtlich verringert, aber andererseits lassen sich hier auch erhebliche Negativa verzeichnen: das (durchschnittliche) Realbild vom Lehrer korreliert in beträchtlichem Ausmaß negativ mit dem (durchschnittlichen) Selbstbild der Schüler und mit dem (durchschnittlichen) Idealbild vom Lehrer; das Realbild vom Lehrer enthält ausgeprägte Züge eines devoten, karrierebedachten Subalternen. Bemerkenswert ist auch, daß nach den soziodifferentiellen

---

135) Siehe dazu insbesondere Schlömerkemper (1973).

Ist-Soll-Unterschieden (auch) von den Primanern ein Defizit an emotionaler Expressivität und Gefühlsintensität bei den Lehrern registriert wird.

Wie die Sozio-Quest-Daten zeigen, spielen die Lehrer auch als Orientierungspersonen und sozial-emotionale Bezugspersonen bei Mittelstufenschülern wie Primanern eine vergleichsweise geringe Rolle. Allerdings gibt es doch einen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen beiden Schülergruppen: die Lehrer erhalten von den Primanern häufiger als von den Mittelstufenschülern hohe Rangplätze als persönliche Ratgeber. Hier wirkt sich offensichtlich das Tutorensystem des Buxtehuder Modells aus.

Herausgestellt zu werden verdient an dieser Stelle auch der Fund, daß die Primaner eine stärkere intrinsische Lernmotivation in ihren Ökometrix-Daten zu erkennen geben. Allerdings muß die Interpretation auch hier vorsichtig sein und darf nicht vorschnell auf Auswirkungen des Buxtehuder Modells schließen. Es ist zu bedenken, daß - um es im gymnasialen Jargon zu formulieren - beim Übergang zur gymnasialen Oberstufe stark "gesiebt" wird, - das starke "Leistungsklima" in der Buxtehuder Mittelstufe weist deutlich darauf hin. Die Lehrer stehen in der Prima einer Gruppe von ausgewählten, relativ leistungsstarken und wahrscheinlich auch stärker leistungsmotivierten Schülern gegenüber, die weniger unter äußeren Leistungsdruck gesetzt werden müssen, um das Lernsoll zu erfüllen. Es ist allerdings sehr fraglich, ob dieser "natürliche" Trend zur Erklärung dieses Unterschiedes ausreicht. Es ist immerhin auch zu bedenken, daß in der Prima die Reifeprüfung bevorsteht, die Prüfung also, die den Schüler mit den Berechtigungsmarken versieht, die seine späteren Lebenschancen wesentlich vorbestimmen. Von daher wäre in der Prima eine starke Zunahme des Leistungsdrucks zu erwarten. Daß das nicht der Fall ist, weist darauf hin, daß die Organisation des Unterrichts in Wahlkurse durch die

Ermöglichung von größerer Passung zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Schülern und Lehrstoff geholfen hat, den extrinsischen Leistungsdruck zu reduzieren und der Entfaltung von intrinsischer Lernmotivation mehr Raum zu geben. Der Vergleich mit Herzberg bestätigt diesen Schluß.

Wie steht es nun mit den Auswirkungen der Buxtehuder Neuerungen auf das Verhältnis zwischen den Schülern? Haben die Kritiker der "Roten Schule" ("Technokratische Schulreform" 1970, S. 5) recht, wenn sie behaupten, diese "technokratischen" Reformen würden den Leistungsindividualismus der Schüler, d. h. Konkurrenz und Isolation voneinander, forcieren? Wie in Abschnitt 3.8.1 ausgeführt wurde, herrscht in der Buxtehuder Mittelstufe tatsächlich ein wesentlich intensiveres Gruppenleben als in der Prima. Dieses Gruppenleben kann aber weniger als kooperativ und solidarisch, denn als konformistisch und uniformistisch bezeichnet werden. Außerdem zeigt der Vergleich mit Herzberg, daß diese Entwicklung nicht allein für Buxtehude typisch ist. Den Kritikern der "Roten Schule" (wie auch anderen Apologeten der "Klassengemeinschaft") kann also einmal entgegengehalten werden, daß sie die sozialen Qualitäten,die der Faktor "Klassengemeinschaft" mit sich bringt, überschätzen; dann, daß sie die generelle Tendenz zur individualistischen Absonderung und Bildung von exklusiven Freundschaftsgruppen älterer Schüler übersehen. Obgleich also die spezielle Kritik der "Roten Schule" falsch ist, ist der Punkt, der von ihr angesprochen wird, auch für Buxtehude bedeutsam. Denn, wenn wir Zusammenarbeit und Zusammenhalt der Schüler zum Kriterium eines wünschenswerten sozialen Klimas machen, so sind die Buxtehuder Verhältnisse noch weit von einem solchen entfernt. Wie besonders die Berechnungen mit dem Konkurrenzkoeffizienten gezeigt haben, ist noch eine beträchtliche Anzahl von Schülern - in der Mittelstufe wie in der Prima - kompetitiv

eingestellt und macht den Zensurenvergleich zum Gegenstand der Aggression gegen "mißliebige" Schüler. Und wie die Sozio-Differential-Daten sichtbar gemacht haben, werfen gerade die Primaner ihren Mitschülern Egoismus vor. Schließlich konnten die Sozio-Quest-Daten aufzeigen, daß die Mitschüler als Gruppe keinen besonders großen sozial-emotionalen Bezug und Rückhalt bieten. Wenn also auch nicht gesagt werden kann, daß das Buxtehuder Modell das soziale Klima zwischen den Schülern verschlechtert habe, so kann doch auch nicht behauptet werden, es habe zu einer schon ausreichenden Verbesserung beigetragen. Hier ist ein wesentlicher Ansatzpunkt für eine Erweiterung des Buxtehuder Modells.

3.18 Wie kann die innerschulische Umwelt noch wirksamer sozial und demokratisch gestaltet werden?

Im vorausgehenden Abschnitt wurden die zusammengefaßten Untersuchungsergebnisse dahingehend bewertet, daß das Schulklima in der Halepaghenschule, obgleich demjenigen des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums in vielen Hinsichten überlegen, vor allem hinsichtlich der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander noch nicht als befriedigend bezeichnet werden kann. Als Kriterien wurden dabei vor allem Zusammenarbeit (Kooperation) und Zusammenhalt (Solidarität) genannt.[136]

Zusammenarbeit und Zusammenhalt sind sowohl Voraussetzungen als auch Ziele sozialen Lernens, das zugleich als politisches Lernen in der und für die Demokratie verstanden wird. Voraussetzungen für ein so verstandenes effektives soziales Lernen bilden sie insofern, als eine Demokratisierung der Schule ohne sie nicht denkbar ist. Wenn wir als Ziel einer Demokratisierung der Schule die Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung der Schüler akzeptieren, so gilt die paradoxe Erkenntnis, daß dieses Ziel nur dann erreicht werden kann, wenn ein kollektiver Rückhalt besteht (s. dazu auch die Ausführungen von Preuss-Lausitz 1969).Ziele des sozialen Lernens stellen sie insofern dar, als es sich bei ihnen praktisch nie um fertige Zustände handelt, sondern immer um Prozesse, die fortlaufend um- und ausgestaltet werden müssen.

Welche Maßnahmen können nun in der Schule getroffen werden, um ein so verstandenes soziales Lernen gezielt zu fördern? Was kann in der Schule getan werden, "um Kommunikationsverhältnisse nicht als dumpf zu ertragende Gegebenheiten, als Naturgegebenes erscheinen zu lassen, sondern als Möglichkeiten

---

136) Es muß dabei noch einmal herausgestellt werden, daß diese beiden Kriterien nicht allein das Resultat der Überlegungen des Verfassers darstellen, sondern in hohem Ausmaß den Soll-Vorstellungen der Schüler entsprechen.

der Gestaltung und der Veränderung" (Bönsch 1972)?

Wie etwa der curriculare Entwurf von Mosher & Sprinthall (1970) zeigt, hat die didaktisch-methodische Phantasie hier noch ein weites Aufgabenfeld. An dieser Stelle aber sollen nur einige allgemeine curriculumunspezifische Maßnahmen erörtert werden.

Eine der wichtigsten organisatorischen Vorbedingungen für soziales Lernen in der Schule dürfte Arbeit in kleinen Gruppen sein. Denn die Größe der Gruppe, in der gearbeitet wird, (s. Abschnitt 2.3) strukturiert das interaktionelle Geschehen in der Gruppe vor. Wenn eine Gruppe aus vielen Mitgliedern besteht, ist die Wahrscheinlichkeit von Interaktionen, in die alle oder auch nur der größte Teil der Gruppenmitglieder involviert werden, geringer, die Wahrscheinlichkeit von wenig zusammenhängenden und nur wenige Mitglieder erfassenden Interaktionen jedoch groß. Das ist aber weder für das soziale Lernen der Schüler noch für ihre Arbeit in der Gruppe förderlich.

Wie sollen diese Arbeitsgruppen zusammenfinden, welche Themen sollen sie bearbeiten? Ein Nachteil der Buxtehuder Wahlkurse ist einmal, daß sie noch zu stark lehrerzentriert angelegt sind, und dann, daß sie die Schüler noch zu stark zum individuellen und konkurrentiellen Lernen und Arbeiten herausfordern. Für das soziale Lernen der Schüler ist es sicher fruchtbarer, wenn in solchen kleinen Arbeitsgruppen Projekte bearbeitet werden, die der Mitbestimmung und Mitarbeit der Schüler mehr Raum lassen. Es ist etwa denkbar, daß Schüler mit Lehrern zusammen oder allein Projektvorschläge am Schwarzen Brett der Schule bekanntgeben, mit der Bitte, daß sich mitarbeitsbereite Lehrer und Schüler zu einer Vorbesprechung treffen. Der oder die Lehrer sollen dabei vor allem eine beratende Funktion ausüben: sie sollen den Schülern aufzeigen, in welchen übergeordneten fachlichen Zusammenhang das vorgeschlagene Thema

eingeordnet oder nicht eingeordnet werden kann; sie sollen mit den Schülern diskutieren, ob es mit den Rahmenbestimmungen vereinbar ist, oder Möglichkeiten aufzeigen, wie es umgestaltet werden könnte, damit es mit den Rahmenbestimmungen vereinbar wird; auch sollen sie die Schüler hinsichtlich der Material- und Literaturbeschaffung beraten; und natürlich sollen sie auch bei der Strukturierung des Themas und seiner methodischen Bearbeitung Geburtshilfen leisten. Bemerkenswert ist der Vorschlag von Preuss-Lausitz (1969), daß die Arbeitsgruppe ihr Ergebnis allen sich dafür interessierenden Schülern (und, wie ich hinzufügen möchte, auch Lehrern) innerhalb der Unterrichtszeit öffentlich vorstellen sollen. Preuss-Lausitz hält ein solches öffentliches Forum deshalb für so bedeutsam, "weil damit die Anerkennung einer Eigeninitiative und die Verstärkung der Motivation für noch passive Schüler verbunden sind" (Preuss-Lausitz 1969, S. 55). Bedeutsamer vielleicht ist noch, daß ein solches Forum die Schüler zwingen würde, sich als Gruppe gegenüber der innerschulischen Öffentlichkeit zu behaupten und auszuweisen. Dabei sollte auch durchaus die Möglichkeit geschaffen werden, schulbezogene Projekte wie "Demokratisierung der Schule", "Interessenvertretung der Schüler", "Schulische Reformbemühungen" etc. durchzuführen (vgl. Evangelische Schülerarbeit Koppelsberg 1971).

Es ist natürlich eine Frage, <u>wann mit solchen Projektgruppen in der Schule begonnen werden kann</u>. Einer der größten Fehler des Buxtehuder Modells ist sicher die Beschränkung der reformerischen Bemühungen auf die Oberstufe. Leonhard, ein Schüler des Buxtehuder Gymnasiums, hat das bereits sehr deutlich gesehen. In der Schulzeitung der Halepaghenschule schrieb er bereits 1968 (S. 17): "eingeübte autoritäre verhaltensweisen, in 11-jähriger schulischer anpassung erworben, lassen sich auch in den letzten zwei jahren nicht mehr korrigieren". Und Preuss-Lausitz

schreibt dazu: "Es gibt kein rationales Argument, welches diese Beschränkung plausibel machen kann. Im Gegenteil setzt die erwartete Selbständigkeit in den letzten Schuljahren eine darauf hinführende emanzipierende Praxis in den vorausgegangenen Jahren voraus" (Preuss-Lausitz 1969, S. 60). Das gilt hier natürlich auch für die Projektgruppen. Wie sollte für sie die "hinführende emanzipierende Praxis" aussehen? Preuss-Lausitz (1969, S. 56) hat selbst ein Stufenmodell entworfen:

"1) Unterricht mit obligatorischen Lehrzielen und Gegenständen; hierbei müssen die Kriterien der Auswahl den Schülern offengelegt werden, so daß Kritik möglich wird.
2) Unterricht, in dem unter allgemein vorgegebenen Zielen die konkreten Inhalte aus alternativen Vorschlägen der Lehrer oder der Planungskommission [137] von allen Schülern oder der Planungskommission ausgewählt werden.
3) Unterricht in festgelegten Fächern, in denen die Ziele und Inhalte nur von den Schülern ausgewählt werden.
4) Unterricht (Kurse), der sich über ein halbes oder ganzes Schuljahr mit einem von den Schülern selbst gewählten oder neu kreierten Fach und innerhalb dieses Fachs mit selbstgewählten Problembereichen beschäftigt.
5) Schließlich die schon erwähnten Projektgruppen, die zeitlich und thematisch enger begrenzt sind."

Ob dieses Stufenmodell, das von der noch je individuellen Einsicht in die Bedeutsamkeit obligatorischer Lehrziele und -gegenstände zum kooperativen Anstreben selbstbestimmter Lernziele führen will, in genau der vorgesehenen Abfolge realisiert werden kann, muß erst ausprobiert werden. Auf jeden Fall stellt es einen interessanten Versuch dar, emanzipatorische Praxis in der Schule Wirklichkeit werden zu lassen. Dabei

---

137) Unter "Planungskommission" versteht Preuss-Lausitz eine aus Lehrern und Schülern zusammengesetzte fachspezifische Kommission, die versucht, über Lerninhalte und Unterrichtsmethoden rationale Kriterien aufzustellen und die Arbeit der Projektgruppen gemäß dieser Kriterien zu organisieren.

müssen seine Vorschläge allerdings noch um den ergänzt werden, daß der Unterricht so früh wie möglich, auch wenn noch stärker fremdbestimmt gelernt wird, in kleinen Arbeitsgruppen organisiert werden muß.

Nicht ganz unproblematisch ist die Beantwortung der Frage, ob die Lehrer die Zusammensetzung solcher Arbeits- und Projektgruppen der freien Wahl der Schüler überlassen sollen. Es ist immerhin daran zu denken, daß bei einer freien Wahl das Risiko groß ist, daß sich in den Projektgruppen Schülercliquen wiederfinden und daß sich auf diese Weise eine Cliquenstruktur und mit ihr zusammenhängende soziale Benachteiligungen reproduzieren (s. Abschnitt 2.3). Rolff und Winkler (1967) schlagen so etwa "eine leise Steuerung der Cliquenzusammensetzung" vor, und zwar durch die Einrichtung von "kooperierenden Cliquen" (d. s. etwa Projektgruppen), die nach sozialen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten zusammengestellt werden sollen; d. h. sie sollen z. B. so zusammengestellt werden,daß Arbeiterkinder nicht isoliert und "Mauerblümchen" integriert werden können. Die Hoffnung, die hinter dieser leisen Cliquensteuerung liegt, ist, daß die Homanssche Regel in Kraft tritt, die besagt, daß eine verstärkte Interaktionsdichte zu steigender Sympathie der Interagierenden führe.

Sander et al. (1967) berichten, um ihre Forderung zu unterstützen, von einer Untersuchung, die Taba und Elkins durchgeführt haben und die ein Beispiel leiser Cliquensteuerung sein soll. Die genannten Autoren organisierten in Zusammenarbeit mit dem Lehrer einer 8. Klasse (!) eine Reihe besonderer Unterrichts- und Freizeittätigkeiten. Die Schüler wurden in Kenntnis der soziometrischen Strukturen in Kommissionen und Arbeitsgruppen so zusammengefaßt, daß bestehende Bindungen zwar berücksichtigt, aber allmählich beträchtlich ausgeweitet wurden. Die Unternehmung war erfolgreich: die Zahl der - soziometrisch objektivierten -

Ablehnungen fiel in einem dreiviertel Jahr von 43 auf 11; die Zahl der überhaupt nicht gewählten Kinder von 6 auf 3; die zentral-hierarchische soziometrische Struktur formte sich in eine mehr diffuse um.

Natürlich sollte die soziologische und gruppendynamische Aufklärung (s. u.) den Vorrang vor solchen "Steuerungen" haben. Aber es könnte sich gerade bei jüngeren Schülern als notwendig erweisen, sie praktisch von ihren Voreingenommenheiten und Vorurteilen sowie ihrer Veränderbarkeit zu überzeugen. Auf jeden Fall müßten auf solche Steuerungen also entsprechende Aufklärungen folgen.[138]

In den bisherigen Ausführungen wurde als praktisch selbstverständlich vorausgesetzt, daß Konkurrenzdenken sozialem Lernen abträglich sei. Wenn hier gefragt wird, wie die Projekt- und Arbeitsgruppen organisiert werden sollen, muß auch gefragt werden, ob es sinnvoll ist, Wettbewerb auf jeden Fall zu vermeiden. Konkret: Soll die Vergabe individueller Zensuren vermieden werden? Soll auch vermieden werden, daß verschiedene Projektgruppen der Schüler die gleichen Themen behandeln und in ihrer Bearbeitung miteinander konkurrieren? Um diese und damit zusammenhängende Fragen beantworten zu können, sei das Thema "Zusammenarbeit und Wettbewerb" hier ausführlich behandelt.

Erinnern wir uns daran, daß Konkurrenzdenken bei pädagogischen Theoretikern nicht immer die negative Behandlung erfahren hat, wie es zur Zeit üblich wird. Noch Wilhelm (1969) spricht von "produktiver schulischer Rivalität" und meint: "Aber Wettbewerb ist ambivalent. Er ist nicht aus sich selbst heraus gut oder schlecht. Er kann in einem Falle

---

138) Es ist an dieser Stelle interessant anzumerken, daß sozialistische Pädagogen im Rahmen der Kollektiverziehung ebenfalls Cliquensteuerungen vornehmen (Stolz 1971, S. 184 f.).

Initiative entfalten, im anderen eine reine Mandatshaltung bewirken. Er kann die sozialen Impulse verstärken und die gesellschaftliche Reflexion vertiefen, er kann aber ebensogut auch alle soziale Phantasie lahmlegen und die gesellschaftliche Resignation verewigen" (Wilhelm 1969, S. 151). Im weiteren führt Wilhelm aus, daß es darauf ankommt, daß die innerschulischen Wettbewerbe in ein "Gesamtklima der Kooperation" eingebettet sind. Er schreibt: "Steht die Wetterfahne der Schule insgesamt auf Subalternität, so ist auch das Ergebnis von Klassenarbeiten und Zensuren nicht als ein weiteres Schielen nach oben. Steht sie dagegen auf Hilfsbereitschaft und Solidarität, dann können die Wettkämpfe, welcher Art sie immer seien, die Verantwortung 'nach unten und nach der Seite' stärken und (auf der Oberstufe) die wettkämperischen Emotionen in reflektierte Erfahrungen von Konflikten umkehren, die sich gewaltlos lösen lassen" (Wilhelm 1969, S. 151). Über diese Art schulischer Wetterkunde kann man sich nur wundern. Denn welche Winde bewegen die "Wetterfahne der Schule", was konstituiert das Gesamtklima der Schule? Auf diese Frage kann man wahrscheinlich nur noch mit Brudzinski antworten: "Wetterhähne schweben in höheren Regionen" (Brudzinski 1970, S. 68).

Bemerkenswerter ist dann schon die Argumentation von Coleman (1959, 1961, 1966). Coleman setzt sich mit den Bestrebungen auseinander, den Wettkampf aus der Schule zu bannen. Er behauptet, daß diesen Bestrebungen ein dreifaches Mißverständnis zugrundeliege: 1) Es würde nicht gesehen, daß der Wettkampf unter Kindern wie unter Erwachsenen ein Kampf um Anerkennung sei. Auch wenn die Schulleistungen als Gegenstand des Wettkampfes wegfielen, so bedeute das noch keineswegs, daß damit auch das Bedürfnis nach Wettkampf reduziert sei: "it only shifts the arena from academic matters to non-academic

ones" (Coleman 1961, S. 318). Er sieht in den Ergebnissen seiner eigenen Untersuchung eine Bestätigung dieser Hypothese (s. Abschnitt 2.3). 2) Zum Lernen bedürfe es immer einer Herausforderung, d. h. einer Diskrepanz zwischen einem gewünschten und einem bestehenden Zustand. Wettbewerb sei eines der hauptsächlichen Mittel, solche Herausforderungen zu produzieren. "Competition against nature, against other persons, against other groups constitute attempts to overcome obstacles" (1961, S. 318). 3) Die üblicherweise aufgezählten üblen Auswirkungen des Wettkampfes seien nicht Auswirkungen des Wettkampfes schlechthin, sondern die des interpersonellen Wettkampfs: "Interpersonal competition, and the resulting distinctions it creates between potential friends, undercuts bonds between people" (1961, S. 318/319). Deshalb schlägt Coleman vor, wie es bei sportlichen Wettkämpfen üblich ist, auch in anderen schulischen Bereichen Wettkämpfe zu arrangieren, die nicht zwischen einzelnen Schülern stattfinden, sondern zwischen Gruppen innerhalb einer Schule und, was er für besonders empfehlenswert hält, zwischen Schülergruppen verschiedener Schulen. "Certain well-known activities, like debating, ..., tournaments, and similar interscholastic contests, can be promoted, not as part of prescribed classwork but on a voluntary basis. They are not passive nor do they necessitate selfishness. Work projects that permit responsible creative activity and at the same time require scholastic skills are another possibility. These projects can induce the fascinated devotion on which learning depends, and are without the punishment that low grades inflict on slower students." (Coleman 1966, S. 32) Ein solches Wettkampf-Arrangement habe zugleich den Vorteil, daß die Schüler innerhalb einer Gruppe verstärkt miteinander interagieren und kooperieren würden und nicht mehr der Lehrer, sondern die Sache selbst die Quelle der Belohnungen sei. Colemans

Argumentation ist nun zwar nicht in allen Punkten sehr stichhaltig. So vernachlässigt er in der Darlegung des 1. Mißverständnisses, daß das dem Konkurrenzdenken unterstellte Anerkennungsbedürfnis auch ein Produkt inner- wie außerschulischer Sozialisation sein kann, das durch neue gesteuerte Sozialisationsprozesse korrigiert werden kann. Und in der Explikation des zweiten Mißverständnisses weitet er den Begriff des Wettbewerbs so unzulässig aus, daß intrinsische Lernmotivation ("competition against nature") und extrinsische Motivation ("competition against other persons") in eins zusammenfallen. Aber von praktischer Bedeutung dürften vor allem seine an dritter Stelle aufgeführten Überlegungen sein. Hier kommt er auch den Überlegungen und Empfehlungen von sozialistischen pädagogischen Theoretikern sehr nahe. So verweist Nadeshda Krupskaja (1931) auf ein Buch von Paramonow, wo dieser vorschlägt, eine Schulklasse in mehrere miteinander wetteifernde Kollektive aufzuteilen. Die vorgestellten Konsequenzen dieser Aufteilung beschreibt er wie folgt (zit. nach Krupskaja 1931, S. 190 f.): "Die Kinder organisieren sich sehr gern zu Klassenkollektiven, schnell überzeugen sie sich von der Notwendigkeit, Selbstdisziplin zu üben, und halten die Interessen, besonders aber die Ehre ihres Kollektivs hoch. Die kollektiven Verbände legen jedem Mitglied bestimmte Verpflichtungen auf, zum Beispiel: jedes Mitglied des Kollektivs ist verpflichtet, zurückbleibenden und, falls es solche gibt, auch nachlässigen, undisziplinierten und unordentlichen Mitgliedern seines Kollektivs durch Wort und Tat zu helfen und Vorbild zu sein. Er ist weiter verpflichtet, die Gründe festzustellen, warum Mitglieder des Kollektivs im Unterricht, bei der Arbeit, beim Spiel oder bei Beschäftigungen fehlen... Wir betrachten die Entwicklung sozialer Gefühle als die Grundlage für den Aufbau der neuen Schule und stellen deshalb

fest, daß durch den kollektiven Wettbewerb der Geist der Solidarität ins Bewußtsein dringt, der zu gemeinsamen, vereinten Erlebnissen, zu konkreten kollektiven Taten und zur Entwicklung der gegenseitigen Hilfe beiträgt." Auch in der neueren pädagogischen Literatur sozialistischer Länder finden sich Empfehlungen, Lernkollektive miteinander wetteifern zu lassen (s. z. B. Berger 1970, S. 111 ff.; Knauer 1971, S. 230 f.; Stolz 1971, S. 188).

Was man zumindest von Coleman und auch den sozialistischen Theoretikern lernen kann, ist die Unterscheidung von individuellem (interpersonellen) und kollektivem (intergruppalem) Wettbewerb. Und warum sollte man eigentlich nicht den Stachel des kollektiven Wettkampfes benutzen, um die Zusammenarbeit zwischen den Schülern zu fördern? Ein möglicher Einwand könnte sein, daß sich intergruppendynamische Verfestigungen im Sinne eines Freund-Feind-Verhältnisses bilden könnten (s. etwa Johnson 1970, S. 177 f.). Das ist aber kaum bei Arbeits- und Projektgruppen zu erwarten, die sich von Zeit zu Zeit neu konstituieren. Dann ist allerdings darauf zu achten, daß nicht immer wieder dieselben Cliquen zusammenfinden. Ein anderer möglicher Einwand könnte sein, daß durch den Wettbewerbscharakter der Arbeit eine motivationelle Zentrierung auf den Sieg über die konkurrierenden Gruppen statt auf die Sache erfolgen könnte. Dem kann entgegengehalten werden, daß der Wettbewerb kollektiv und nicht individuell angelegt ist, so daß eine solche motivationelle Verstärkung die Notwendigkeit noch deutlicher werden läßt, das anstehende Problem kooperativ zu lösen, die Sache gemeinsam zu bearbeiten. Es sei zugestanden: wenn man das rein intrinsisch motivierte, d. h. nur an der Sache orientierte Lernen zum allein gültigen pädagogischen Ideal macht, dann muß nicht nur ein solches, sondern jedes kooperative Lernarrangement suspekt erscheinen. Aber dann hat man auch die Perspektive des sozialen Lernens aus dem Auge verloren.

Zum Thema Kooperation - Konkurrenz bleibt festzustellen, daß Zensuren für den einzelnen Schüler und sonstige individuelle Sanktionen von Seiten des Lehrers zu einem Lernangebot nicht passen, das kooperatives Lernen fördern will. Wie Deutsch ([1]1949) in einem viel beachteten Experiment gezeigt hat, verlangt kooperatives Verhalten eine Situation, in der Gruppenleistungen belohnt werden.[139] Das heißt nun keineswegs, daß der einzelne Schüler keine Rückmeldung über Ergebnisse und Zwischenergebnisse seiner Lernbemühungen erhalten soll. Denn einmal wird hier keineswegs gefordert, daß der ganze Unterricht in Arbeits- und Projektgruppen aufzugehen habe. Und dort, wo mehr oder weniger individualisiertes Lernen vorteilhaft erscheint (wie eventuell beim Lernen von

---

139) Deutsch verglich die Auswirkung von kollektiver und individueller Benotung in einführenden Psychologie-Seminaren. In den kooperativen Gruppen erhielten alle Gruppenmitglieder dieselbe Zensur. Diese Zensur wurde entsprechend der Gruppenleistung im Vergleich zu anderen Gruppenleistungen vergeben (die Deutsch'sche Experimentalsituation hatte also auch Züge des kollektiven Wettbewerbs!). In den kompetitiven Gruppen wurden individuelle Zensuren vergeben. Dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Zensurenvergabe vergleichend erfolgen würde.

Das Arbeitsklima in den kompetitiven und kooperativen Gruppen unterschied sich beträchtlich voneinander: in den kooperativen Gruppen entwickelte sich weniger Hostilität; die Namen der einzelnen Gruppenmitglieder wurden dort schneller gelernt; die Gruppenmitglieder waren zufriedener mit ihren Diskussionen und zeigten sich den Argumenten anderer gegenüber aufmerksamer und zugänglicher.
Zusammenfassungen der Ergebnisse weiterer empirischer Untersuchungen über die Auswirkungen kooperativer und kompetitiver Gruppenarbeit, die im wesentlichen alle die Ergebnisse der Untersuchung von Deutsch bestätigen, finden sich bei Johnson (1970, Chap. 9) und Clemens-Lodde (1972, Abschnitt 2.6).

Vokabeln, grammatischen Regeln, Rechenregeln etc.), sollten lernzielorientierte Testverfahren angewendet werden, die den Schüler über seinen individuellen Lernfortschritt informieren (s. Schreiner 1972). In den Arbeits- und Projektgruppen aber sollte das einzelne Gruppenmitglied von den anderen Mitgliedern darüber "feed-back" erhalten, wie seine Gewohnheiten und Attitüden auf die anderen wirken, welche seiner Verhaltensweisen Kooperation und Kommunikation erschweren und welche sie erleichtern.

Damit sind wir bei der Frage nach der Anwendung gruppendynamischer Verfahren in der Schule angelangt. Es ist hierbei besonders an die sogenannte Laboratoriumsmethode zu denken, die von ihren speziellen Zielvorstellungen und ihrem methodischen Vorgehen her, sowohl für die Ausbildung der Lehrer als auch für das soziale Lernen der Schüler,vielversprechend ist. Natürlich kann diese Methode hier nicht in extenso dargestellt werden. Das ist aber auch nicht notwendig, da bereits ausführliche Übersichten in deutscher Sprache vorliegen (Lutz und Ronellenfitsch 1972, Spangenberg 1971). An dieser Stelle sei diese Methode nur so weit dargestellt, daß erkennbar wird, wie ihre Anwendung sozialem Lehren und Lernen in der Schule förderlich sein kann.

Die Geschichte der Laboratoriumsmethode ist in besonderer Weise mit dem Namen Kurt Lewins verknüpft, der, 1933 aus Deutschland in die USA emigriert, langjähriger Direktor des Forschungszentrums für Gruppendynamik am Massachusetts Institute of Technology war. Besonderes Anliegen der wissenschaftlichen Bemühungen Lewins war es, durch die Erkenntnis von gruppendynamischen Vorgängen ein Handeln zu ermöglichen, das frei von Vorurteilen und kollektiven Feindseligkeiten ist. Ein Resultat dieser Bemühungen ist das Laboratorium.

Mit Laboratorium wird eine Art Blockseminar

bezeichnet, das es den Teilnehmern in diversen Veranstaltungen ermöglichen soll, bestimmte ihrer Verhaltensweisen kritisch zu überdenken und neue Verhaltensweisen auszuprobieren und einzuüben. Als die wichtigste Lernbedingung des Laboratoriums wird das "feed-back" angesehen, d. h. die Rückspiegelung des Verhaltens durch andere Gruppenmitglieder und objektive Verfahren (z. B. Rückspiegelung durch Fernsehaufzeichnungen oder durch Beobachter). Man ist sich aber zugleich bewußt, daß diese Rückspiegelung des Verhaltens von den Gruppenmitgliedern nur dann voll akzeptiert und also in der gewünschten Weise lernwirksam wird, wenn ein Gruppenklima der "psychological safety", des gegenseitigen Vertrauens vorhanden ist. Neben dieser Sensitivierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Wahrnehmung von Gruppenprozessen und -konstellationen in sogenannten Trainingsgruppen gehören zum Arbeitsprogramm der Laboratorien noch eine Reihe anderer Übungen, darunter auch eine Einführung in theoretische Fragen sozialpsychologischer und lerntheoretischer Art.

Verpflichtend für Veranstalter und Teilnehmer der Laboratorien sind drei Werthaltungen: die Normen der Wissenschaft, die Normen der Demokratie und die der helfenden Kommunikation. Die Normen der Wissenschaft und die der Demokratie werden von den Theoretikern und Praktikern der Laboratoriumsmethode eng verknüpft gesehen, beide sind gekennzeichnet durch Objektivität und Kooperativität. Bei der Werthaltung der helfenden Kommunikation handelt es sich darum, daß in den Laboratorien die Isolation der verschiedenen helfenden (d. h. erzieherischen, fürsorgerischen und therapeutischen) Berufe voneinander aufgehoben werden soll. Ihnen gemeinsam sei die Aufgabe, anderen zu helfen, die Fähigkeit zu entwickeln, besser mit Lebenswechsel und Konflikten fertig zu werden. Miles, einer der wichtigsten Theoretiker der Laboratoriumsmethode, faßt das wissenschaftliche, das demokratische und das - wenn man so

will - pädagogisch-altruistische Ethos in eine allgemeine Zielvorstellung zusammen. Nach ihm ist das Hauptziel der Laboratoriumsmethode, die Sensitivität des einzelnen für zwischenmenschliche Vorgänge zu erreichen, "durch die der einzelne befähigt werden soll, die Gründe ineffektiver interpersonaler Beziehungen und ineffektiver Gruppensituationen zu diagnostizieren, und durch die selbstverständlich auch seine Fähigkeit gesteigert werden soll, effektiv und zufriedenstellend mit anderen zu handeln" (zit. nach Lutz und Ronellenfitsch 1972, S. 35). Benne, Bradford & Lippit differenzieren dieses Hauptziel in sieben Unterziele auf:

> "1. Bei den Teilnehmern soll eine vermehrte Bewußtheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von anderen erreicht werden.
>
> 2. Ziel ist ferner eine größere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.
>
> 3. Die Trainer versuchen, die Klärung und Entwicklung persönlicher Werte und Ziele anzuregen, die einem demokratischen und wissenschaftlichen Angehen von Problemen der sozialen und persönlichen Entscheidungen und Handlungen entsprechen.
>
> 4. Ein weiteres Ziel ist die Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Faktoren entsprechen, den Anforderungen der jeweiligen Situation zu verbinden. Um die zwischenmenschlichen Gruppenverhältnisse wahrzunehmen, und genauer zu diagnostizieren, benötigen die Lernenden bessere Einsichten, als sie ihnen über das menschliche Verhalten vom "gesunden Menschenverstand" her zur Verfügung stehen.
>
> 5. Alle Laboratoriumsprogramme zielen darauf ab, daß der einzelne für den Umgang mit seiner Umgebung vom Verhalten her eine größere Wirksamkeit erreicht. Viele menschliche Bemühungen und Energien werden dadurch ineffizient und sind praktisch vergeudet, daß Absichten und Diagnose ohne Beziehungen zum Handeln stehen.
>
> 6. Aufgabe des Laboratoriums ist es, den Transfer des im Laboratorium Gelernten in die "back-home"-Situation zu ermöglichen.
>
> 7. Als übergreifendes Ziel gilt für das Laboratorium, den Teilnehmer zu befähigen, "zu

> lernen, wie man lernt". Jeder Lernende wird zur Analyse seiner eigenen Lernprozesse angehalten."
> (Übersetzung von Spangenberg 1972, S. 43 f.)

Wie einige Erfahrungs- und Kontrollberichte erhoffen lassen (Lutz und Ronellenfitsch 1972, S. 140 f., Spangenberg 1972, S. 86),ist die im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung verwendete Laboratoriumsmethode recht erfolgreich in der Erreichung dieser Ziele. Warum aber sollte man solche gruppendynamischen Verfahren oder zumindest Elemente von ihnen nicht auch in die Schule hineinnehmen, um mit ihnen dort das "sozialeinsichtige und sozialkonstruktive" (Roth 1971) Denken und Handeln der Schüler zu fördern? Natürlich stattet die Lehrerbildung, wie sie zur Zeit aussieht, keinen Lehrer mit der Kompetenz aus, solche gruppendynamische Verfahren durchzuführen. Hier müßte also noch viel geschehen, bevor auch Schüler in den Genuß gruppendynamischer Trainingsmethoden kommen könnten. Aber das ist kein prinzipieller Einwand. Gibt es auch solche? Horn (1969) zeigt in einem vielbeachteten und diskutierten Aufsatz von einem soziologisch-politologischen Standpunkt her - mögliche - Einwände gegen die Anwendung gruppendynamischer Verfahren in der Erwachsenenbildung auf, die aber um nichts weniger auch auf ihre Anwendung in der Schule zutreffen. Die Auseinandersetzung mit diesen Einwänden vermag zugleich den politischen Stellenwert der sozialen Lernprozesse zu klären[140].

---

140) In jüngster Zeit hat Horn (1972) einen Reader herausgegeben, der in vielen Beiträgen, darunter auch ein eigener, die Kritik an der Gruppendynamik im hier aufgeführten Sinn fortsetzt. Besonders kritisch setzen sich Horn und seine Mitautoren dort mit der Beschränkung der - der Laboratoriumsmethode zentralen - Trainingsgruppe auf das Hier und Jetzt des gruppendynamischen Geschehens auseinander, das die Kommunikation zwischen den Mitgliedern einer solchen Gruppe lebensgeschichtlich und gesellschaftlich beschneide. Dennoch hält Horn gruppendynamische Verfahren für tauglich,

Nach Horn bringt die Anwendung gruppendynamischer Verfahren zwei Gefahren mit sich, die Gefahr der Psychologisierung und die Gefahr des Konkretionismus. Mit Psychologisierung wird der Vorgang bezeichnet, daß psychologische Aspekte des Gruppengeschehens zuungunsten sachlicher Aspekte überbetont werden; mit Konkretionismus, daß die gesamtgesellschaftliche Bedingtheit der sich im Gruppenprozess manifestierenden Phänomene nicht gesehen werden, sondern nur psychodynamisch, d. h. mit Bezug auf letzten Endes individualpsychologische Kategorien gedeutet werden. Beide Gefahren, die der Psychologisierung und die des Konkretionismus, werden dabei in einem Zusammenhang gesehen: "Vernachlässigt man aber ... die kognitive Seite des Problems der Emanzipation - insbesondere die soziologische Dimension, die kritische Gesellschaftstheorie - läßt sich die Gefahr absehen, daß Gruppendynamik zur bloßen Sozialtechnik wird, die von allen gesellschaftlichen Institutionen verwertet werden kann, ohne daß diese selbst in die Reflexion mit einbezogen würden" (Horn 1969, S. 270).

Horns Warnungen blieben nicht ohne Erwiderung. Besonders bemerkenswert erscheint mir der kritische Kommentar von Ulrike Schott[141] dazu: "Selbst wenn

---

noch 140)
zur "politischen Mobilisierung von Interesse" (Horn 1972, S. 92) beizutragen, sofern das Hier und Jetzt des gruppendynamischen Geschehens transzendiert und der lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Kontext in das Training miteinbezogen würde (s. auch besonders den Beitrag von Giere in Horn 1972). Besonderes Interesse in diesem Zusammenhang dürfte der themenzentrierte Ansatz von Ruth Cohn (1970) erlangen, da er mit seiner Themenzentrierung erlaubt, über das Hier und Jetzt des gruppendynamischen Geschehens hinauszugehen und sowohl lebensgeschichtlich wie gesellschaftlich relevante Themen in die gruppendynamische Selbsterfahrung einzubeziehen.

141) Zitiert in Analysen 1971, 1 (8), S. 7.

man den individualistischen (vielleicht besser: mikrosozialen - d. Verf.) Ansatz der Gruppendynamik als ein ihren Wert einschränkendes Faktum hervorheben will und die Kleingruppe mit Begriffen wie 'Insel des Glücks', 'Schutzraum' vor der Leistungsgesellschaft etc. belegt, so läßt sich doch diese Argumentation ins Gegenteil verkehren, indem es gerade in diesem Schutzraum durch die Möglichkeit zur herrschaftsfreien Kommunikation weithin ermöglicht wird, Herrschaft als Unterdrückung zu reflektieren. Zumindest hierin manifestiert sich der gleichzeitig gesellschaftsbezogene Ansatz der Gruppendynamik, welche durch diesen Doppelansatz die Chance beinhaltet, den Dualismus von Individualität und Sozialität konstruktiv zu überwinden: Selbstreflexion kann nicht heißen, sich auf sich selbst zurückzuziehen, ebensowenig, wie Gruppenleben die Individualität des Einzelnen aufhebt."

In einem sehr polemischen Artikel nimmt Brocher (1970) zu Horns Warnungen, die er als "Kassandrarufe" betitelt, Stellung. Brocher wirft Horn vor, seine Beurteilungen der gruppendynamischen Methode seien zu pauschal und er setze sich nicht gründlich genug mit den Zielvorstellungen und Methoden der verschiedenen Verfahren auseinander. Es sei nämlich keineswegs im Sinne der Begründer dieser Verfahren, daß die kognitive Seite des Problems von der affektiven dominiert und daß der Blick zu den gesamtgesellschaftlichen Bezügen verstellt würde. Zu dieser Kritik ist festzustellen, daß Brocher Horns kritische Stellungnahme zu absolut nimmt. Tatsächlich lehnt Horn gruppendynamische Verfahren keineswegs kategorisch ab. In seinem Aufsatz erinnert er so etwa an die Untersuchungen von Tausch und Tausch über den Unterrichtsstil in deutschen Schulen und an den in ihnen entdeckten einbahnigen Kommunikationsstil der Lehrer. Horn schreibt in diesem Zusammenhang (S. 262): "Erkennt man derartigen Interaktionsmustern ein gewisses

Eigengewicht zu, eine relative Unabhängigkeit von den Produktionsverhältnissen, ... dann ist es gerechtfertigt, in England und den USA entwickelte gruppendynamische Verfahren in die Bundesrepublik zu importieren mit dem Ziel, auf dem Wege über eine Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung in kleinen Gruppen autoritäre Traditionen aufzubrechen." Horn warnt auch vor "soziologistischem Denken", daß den spezifischen Vorteil der Gruppendynamik mißachte: "ihre Möglichkeit, die subjektiven Bedürfnisse und ihr Verhältnis zu den normativen Lebensbedingungen in einem eigens dafür geschaffenen Bereich zu diskutieren und vor allem Erwachsenen diese ... Gelegenheit des gegenüber dem Rollenhandeln verhältnismäßig regressiven und zugleich potentiell schöpferischen Verhaltens zu eröffnen." (S. 282) Trotz solcher Zugeständnisse wäre allerdings zu fragen, ob Horn den Geltungsbereich gruppendynamischer Verfahren nicht doch noch zu gering einschätzt. Mit Margarete Lutz (Lutz und Ronellenfitsch, S. 142) stellen sich die Fragen, "ob der Lernertrag eines gruppendynamischen Trainings nur fruchtbar gemacht werden kann für die Bereinigung autoritärer Kommunikationsformen in kleinen Gruppen, ob nicht speziell der Abbau autokratischer Traditionen im Bereich der Schule indirekt den Prozeß gesellschaftlicher Demokratisierung unterstützt? Läßt sich 'die Sache der Demokratie' ... nur über institutionelle Veränderungen fördern?"[142] Diese Fragen

142) Interessant ist in diesem Zusammenhang vielleicht auch die Ansicht von Liebel (1969, S. 137 f.), der von einem pointiert libertär-sozialistischen Standpunkt her "autoritätskritische" Lernprozesse in der Schule gutheißt: "Die Frage, ob eine vollständige Ersetzung oder Demokratisierung der Schule unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen möglich ist oder nicht, ist weitgehend akademisch und für die politische Praxis irrelevant. Ausschlaggebend wäre, daß die Schülergruppen ihre augenblickliche Praxis darauf ausrichten, gerade in der Auseinandersetzung mit den bestehenden Strukturen am Ort der Schule autoritätskritische Lernprozesse in Gang zu bringen,

können sicherlich nur hypothetisch beantwortet werden, und es hängt vom politischen und wissenschaftlichen Standort des Antwortenden ab, wie die Hypothese aussehen wird. Doch welches Ausmaß an gruppendynamischem Optimismus man auch sich und anderen zuzugestehen imstande fühlt, es sollte eines bedacht werden: es kommt sowohl auf die Veränderung der Institutionen als auch auf die Veränderung der Menschen an. Das scheint nicht von den Verfassern eines redaktionellen Nachwortes ("Zum Streit um die Gruppendynamik") zu Brochers Kritik an Horn gesehen zu werden.[143] Ihnen scheint es - besonders nach den Erfahrungen verschiedener Studentengruppen der letzten Jahre - "höchst zweifelhaft, ob bei Anwendung gruppendynamischer Verfahren noch politisch diskutiert und - was noch wichtiger ist - auch gearbeitet werden kann." (S. 237) Sie halten diese "Beschäftigungen mit psychischen Verstrickungen" und "therapeutischen Freizeitgestaltungen" nur für hinderlich, die eigentlich wichtige Arbeit zu leisten, nämlich den "Blick für die politisch-ökonomischen Verhältnisse zu schärfen." (S. 238)

Diese Argumentation dürfte in vielen Hinsichten wenig stichhaltig sein. Einmal ist es höchst unzulässig, in dieser Weise von den Erfahrungen verschiedener Studentengruppen auf die Auswirkungen der Anwendung gruppendynamischer Verfahren generell zu schließen. Wenn man sich in diesen Gruppen gruppendynamisch versucht hat, so kann das in der Regel wahrscheinlich nur als gruppendynamisches Herumdilettieren bezeichnet werden. Außerdem werden auch gegenteilige Erfahrungen mit studentischen Arbeitsgruppen

---

noch 142)
die es den Schülern leicht machen, sich selbst als Beherrschte und die Schule als Herrschaftsinstanz zu begreifen und zu bekämpfen: damit verlöre die Schule gleichsam unter der Hand ihre traditionelle Funktion."

143) Beide Aufsätze sind in der Zeitschrift "Das Argument" erschienen. Wer aus der Redaktion dieser Zeitschrift das Nachwort verfaßt hat, ist nicht angegeben.

berichtet (s. etwa Eckstein und Bornemann 1969, Vopel 1972). Nehmen wir die Erfahrung verschiedener Schülergruppen in das Argument mit hinein, so kann dieses in sein Gegenteil verkehrt werden. So berichtet die Buxtehuder Schülervereinigung USSB (1969, S. 177 f.) in einem Beitrag, der aus Anlaß der vierten Delegiertenkonferenz des Aktionszentrums Unabhängiger und Sozialistischer Schüler (3. - 5. 1. 69, Köln) konzipiert worden war: "Verinnerlichte, autoritäre Strukturen haben sich in den Schülerbünden selbst reproduziert. Eine Teilung ist erfolgt in Führeroligarchien und Fußvolk. Sie zerstört ein Moment, das bislang die Stärke der linken Bewegung ausmachte: Aufhebung der Arbeitsteilung und Gleichbewertung eines jeden einzelnen. Das Verhältnis der Gruppenmitglieder zueinander ist gekennzeichnet von bürgerlichem Erfolgsstreben ... Diese 'Autoritäten' bewegen sich in keiner Weise außerhalb der von ihnen formal kritisierten bürgerlichen Sphäre, sie gehen darin auf, indem sie ihre Komplexe abzureagieren versuchen durch ihre Übertragung des bürgerlichen Erfolgs- und Leistungsdenkens auf die antiautoritäre Bewegung. Ihr Informationsmonopol scheint ihre Position zu legitimieren, darum kann es von ihnen nicht aufgegeben werden. Diskussion innerhalb der Gruppe wird dann ersetzt durch Formalkritik ... Die Verselbständigung und Arbeitsunfähigkeit des BV (Bundesverbandes) hängt weniger davon ab, daß vielleicht gerade die ihn repräsentierenden Genossen nicht arbeiten wollten oder konnten, sondern findet vielmehr seinen Grund sowohl in der autoritären Haltung dieser Leute als auch in der sie begründenden und fördernden Haltung der Gruppen..." usf..

Kann ein Dokument gefordert werden, das noch besser belegt, wie notwendig es ist, den gruppendynamischen Verstand auch politisch arbeitender Schülergruppen zu entwickeln?

In diesem Zusammenhang können auch die Überlegungen von Wellendorf (1969) über die Beziehung von Gruppenbildung und "emanzipierter Identität" gestellt werden. Wellendorf sieht die Gefahr, daß die antiautoritäre Fixierung an die Autorität, die er mit Mitscherlich als eine Verewigung des Autoritätskonflikts durch "Gegenidentifikation" begreift, gerade durch den Anschluß an eine Gruppe Gleichaltriger und Gleichgesinnter perpetuiert werden kann. "Denn der Anschluß macht eine Aufspaltung der ambivalenten Gefühle möglich: die feindselige Seite der Gefühlseinstellung wird den Eltern und Lehrern ... zugewandt, die libidinöse Seite der Gruppe und ihren informellen Führern" (S. 90). Eine psychodynamisch so fundierte Mitläuferschaft aber impliziere selbst wieder die Gefahr, daß die Gruppen eine autoritäre Struktur ausbilden. "Die sich der Gruppe anschließenden Schüler gewinnen dann ihre neue Identität nur um den Preis des Verlustes ihrer relativen Autonomie und des Scheiterns ihrer Emanzipation. Auf dem Wege über die Gruppenidentität eine von autoritärer Fixierung freie Identität zu finden, ist nur in demokratisch strukturierten Gruppen möglich, in denen die personale Identität durchgehalten werden kann." (S. 90) Das Ziel der gruppendynamischen Verfahren aber ist, so haben wir gesehen, soziale Strukturen transparent zu machen und die Selbstbestimmung des einzelnen in der Gruppe zu ermöglichen (vgl. auch Aktionsausschuß Gruppendynamik 1970) - ein Ziel, dessen politische Bedeutsamkeit wohl kaum bestritten werden kann. Jedenfalls ist es verfehlt, das, was in gruppendynamisch angeleiteten Gruppen geschieht bzw. geschehen kann, als "Beschäftigungen mit psychischen Verstrickungen" zu kennzeichnen.

Schließlich ist auch sehr zu bezweifeln, daß der "scharfe Blick für die politisch-ökonomischen Verhältnisse" allein die Transformation unserer Gesellschaft in eine bessere herbeiführen wird. Überbewertet eine

solche Ansicht nicht die kognitive Seite des Problems?[144)]

Diesem Abschnitt vorausgestellt war die Frage, wie die innerschulische Lernumwelt noch sozialer und demokratischer gestaltet werden kann als die Lernumwelt, die wir in der Halepaghenschule vorgefunden haben. Das ist natürlich eine so umfassende Frage, daß sie im Anschluß an unsere Untersuchungen nicht erschöpfend beantwortet werden kann. Aber es ist zu hoffen, daß die hier entfaltete Diskussion verschiedener Aspekte der Gruppenarbeit für Schüler und Lehrer in und außerhalb von Buxtehude eine Reihe von Anregungen und Aufforderungen enthält, die helfen können, die Schule in einen Ort zu verwandeln, in dem auch soziale und politische Lernprozesse bewußt gestaltet werden können.

---

144) Wie der "Streit um die Gruppendynamik" im "Argument" gezeigt hat, ist die Bereitschaft zu Mißverständnissen in diesem Zusammenhang besonders groß. Deshalb will ich diese Frage doch nicht für sich stehen lassen und in dieser Fußnote noch einmal in aller Deutlichkeit hervorheben, daß ich nicht die Ansicht vertrete, soziales Lernen in der Schule solle sich auf Gruppendynamik beschränken. Wenn wir Solidarität, Empathie, Zusammenarbeit etc. als anstrebenswerte soziale Lernziele betrachten, so dürfen diese Lernziele nicht nur sozial-emotional verstanden werden (wenn so etwas überhaupt möglich ist). Zugleich muß immer - und zwar nicht zuletzt in Hinsicht auf die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse - die "kognitive" Frage gestellt werden: Solidarität womit? Empathie für wen? Zusammenarbeit mit wem und wozu? (Vgl. Priester 1972, S. 29). Mit anderen Worten: soziales Lernen braucht kognitive Zielbestimmungen, die nicht allein aus gruppendynamischen Erkenntnissen hergeleitet werden können, sondern die auch makrosoziale Substanz haben müssen. Wenngleich also Gruppendynamik nicht ausreicht, Inhalt und Methoden sozialen Lernens zu bestimmen, meine ich allerdings, daß Argumentationen, wie sie von der Redaktion des Arguments ins Feld geführt werden, einer bestimmten Seitenblindheit die Rationalisierung liefern und damit die politische Relevanz gruppendynamischer Verfahren zu verkennen helfen.

Literatur

Adorno, Th. W. 1970, Einleitung. In: "Adorno et al., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 7 - 79

Adorno, Th. W., et al. 1970. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Hoplopap (Raubdruck)

Ahrens, H.-J. 1966. Einige Möglichkeiten zur Anwendung multivariater Methoden zur Untersuchung von Erziehungsstilen. In: Th. Hermann (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions (28. 3. - 31. 3. 1966). Göttingen, 32 - 44

Aktionsausschuß Gruppendynamik 1970. Gruppendynamik in die Lehrerbildung! Gruppendynamik 1, 92 - 95

Anderson, G. J. 1970. Effects of classroom social climate on individual learning. American Educational Research Journal VII (2), 135 - 152

Anderson, G. J., Walberg, H. J. & Welch, W. W., 1969. Curriculum effects on the social climate of learning: a new representation of discriminant functions. American Educational Research Journal VI (3), 315 - 328

Andersson, B. E. 1969. Studies in adolescent behavior. Göteborg. Stockholm

Apel, K.-O. 1971. Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: "Hermeneutik und Ideologiekritik", Frankfurt/Main, 7 - 44

Arbeitsgruppe wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Schulversuchen (Gesamtschulen) 1971. Tagung über Wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Gesamtschulen. Berlin 19. - 21. 11. 1970. Kurzinformationen/Arbeitspapiere 3/1971

Armstrong, J. R. 1970. An educational process model for use in research. The Journal of Experimental Education 39 (1), 2 - 7

Astin, A. W. 1965. Classroom environment in different fields of study. Journal of Educational Psychology 56, 275 - 282

Astin, A. W. 1968. The College Environment. Washington, D. C. American Council on Education

Astin, A. W. 1963. Undergraduate institutions and the production of scientists. Science 141, 334 - 338

Astin, A. W. & Holland, J. L., 1961. The environmental assessment technique: A way to measure college environments. Journal of Educational Psychology 52, 308 - 316

Ausubel, D. P. 1954. Theories and problems of adolescent development. New York

Baker, Sh. R. 1966. A comparative study of perceptions of a university environment between honor and nonhonor freshmen groups. Educational and Psychological Measurement 26,973 - 976

Barker, R. G. 1960. Ecology and motivation. In: M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation: 1960. Lincoln: University of Nebraska Press, 1 - 49

Barker, R. G. 1963. On the nature of the environment. The Journal of Social Issues XIX (4), 17 - 38

Barker, R. G. 1965. Explorations in Ecological Psychology. American Psychologist 20 (1), 1 - 14

Barker, R. G. 1968. Ecological psychology. Concept and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, Calif.

Barker, R. G. & Gump, P. V., 1964. Big school, small school. Stanford,Calif.

Barker, R. G., Gump, P. V., Friesen, W. V., Willems, E. P. 1970. The ecological environment: student participation in nonclass settings. In: M. B. Miles & W. W. Charters, Jr. (eds.) Learning in social settings. Boston, 12 - 42

Barton, A. M. 1961. Organizational measurement and its bearing on the study of college environments. New York: College Entrance Examination Board

Baumann, M. et al. 1971. Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Verhaltenseigenschaften in der Schule. In: A. Kossakowski & K. Otto (Hrsg.). Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin-Ost

Baumgärtner, A. M. 1969. Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen? München: Ehrenwirth

Beck, J. 1971. Diskussion: Schulrituale. Ästhetik und Kommunikation 3, 92 - 95

Becker, M. 1969. Erziehung zur Mündigkeit (Rundfunkgespräch mit Th. W. Adorno). In: G. Kadelbach (Hrsg.) 1970. Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp, 140 - 155

Behr, H.-G. 1972. Käfig Kleinstadt, Zeit-Magazin 14, 4 - 10

Bell, R. R. 1965 ([1]1961). Die Teilkultur der Jugendlichen. In: L. v. Friedeburg (Hrsg.). Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin, 83 - 86

Berdie, R. F. 1967. Some psychometric characteristics of CUES. Educational and Psychological Measurement, 27, 55 - 66

Berger, H. 1970. Zur Funktion von Widersprüchen im Prozeß der Erziehung und der Entwicklung der Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler. In: A. Herrmann & H. Berger (Hrsg.). Überzeugung und Gemeinschaft. Berlin-Ost

Bernfeld, S. 1970 ([1]1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp: Theorie 2

Bittner, G. 1970. Die Schule als sozialpädagogisches Feld. Heim und Schule - sozialpädagogische Aufgaben. Neue Schriftenreihe des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages, Heft 21/1970 Hannover

Bittner, G. & Flitner, A. 1969. Aufgaben und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. Zeitschrift für Pädagogik 15 (1), 63 - 73

Bjerstedt, A. et al. 1969. Pupil democracy - Co-planning at different educational levels (Projektentwurf). National Board of Education, Newsletter School Research, Current Projects 1969, 16, Stockholm

Blackburn, R. T. 1968. A week in the life of 21 young adults. Duplicated-Center for the study of higher education, The University of Michigan, Ann Arbor, Sept. 1968. Abstract in: Research into Higher Education, 1969, Vol. 3 (1), Abstr. 43

Bönsch, M. 1972. Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren schulischer Sozialisation. Welt der Schule (Ausgabe Hauptschule) 25 (2), 41 - 47

Boesch, E. E. & Merz, I. 1963. Fragebogen: Eltern und Autorität. (unveröffentlicht) Saarbrücken

Boesch, E. E. & Eckensberger, L. 1969. Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs. In: C. F. Graumann (Hrsg.). Handbuch der Psychologie, Bd. 7 (1. Halbband) "Theorien und Methoden", Göttingen, 515 - 566

Breed, W. & Ktsanes, Th. 1961. Pluralistic ignorance in the process of opinion information. Public Opinion Quarterly 25, 382 - 392

Brembeck, C. S. 1966. Social foundations of education. A cross-cultural approach. London

Brocher, T. 1967 a. Schule ohne Sozialerziehung? Neue Sammlung 7, 429 - 435

Brocher, T. 1967 b. Die Situation des Erziehers. In: R. Hörl (Hrsg.). Konzepte für eine neue Schule. Neuwied a. R. und Berlin, 33 - 48

Brocher, T. 1970. Bemerkungen zum Artikel von Klaus Horn "Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren". Das Argument 60, 223 - 235

Brown, D. R. 1962. Personality, college environment and academic productivity. In: N. Sanford (ed.). The American College. New York, London, Sydney 536 - 562

Bruner, J. S. 1958. Social psychology and perception. In: Eleanor E. Maccoby, Th. M. Newcomb & E. L. Hartley. Readings in social psychology. New York, 85 - 94

Brust, N. D. 1966. The relationship between some factors of school organizational climate and some factors of teacher self concept. Dissertation Abstracts, 277 A, 202

Burt, C. 1948. The factorial study of temperamental traits. British Journal of Psychology, Statistical Section 1, 178 - 203

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. 1963. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: N. L. Gage (ed.). Handbook of research on teaching. Chap. 5 (s. Schwarz 1970)

Campbell, E. Q.1969. Adolescent Socialization. In: D. A. Goslin (ed.). Handbook of socialization theory and research. Chicago, 821 - 859

Carlsson, G. 1952. Sampling, probability and causal inference. Theoria 18, 139 - 154

Cassel, R. N. 1970. Development of a semantic differential to assess the attitude of secondary school and college students. The Journal of Experimental Education 39 (2), 10 - 14

Cattell, R. B. 1965. The scientific analysis of personality. Pelican A, 712

Centra, J. A. 1972. Comparison of three methods of assessing college environments. Journal of Educational Psychology 63 (1), 56 - 62

Centra, J. A. & Linn, R. L. 1970. On interpreting students' perceptions of their college. Measurement and Evaluation in Guidance 3 (2), 102 - 109

Chickering, A. W., McDowell, J. & Campagna, D. 1969. Institutional differences and student development. Journal of Educational Psychology 60, 315 - 326

Clemens-Lodde, B. & Sader, M. 1972. Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen. Blickpunkt Hochschuldidaktik 22, 31 - 57

Cohn, R. C. 1970. Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 3 (2), 251 - 259

Coleman, J. S. 1959. Academic achievement and the structure of competition. Harvard Educational Review 29, 330 - 357

Coleman, J. S. 1960. The adolescent subculture and academic achievement. The American Journal of Sociology 4, 331 - 347

Coleman, J. S. 1961. The adolescent society (The social life of the teenager and its impact on education). New York, London

Coleman, J. S. 1963 ([1]1959). The adolescent subculture and academic achievement. In: W. W. Charters, Jr. & N. L. Gage (eds.). Readings in the social psychology of education. Boston: Allyn and Bacon, Inc.,87 - 94

Coleman, J. S. 1966. Teen-agers and their crowd. In: J. C. Lendon (ed.). Readings on social studies in secondary education. The MacMillan Company, New York, Collier-MacMillan Lt., London,27 - 32

Coleman, J. S. 1969 ([1]1964). Research chronicle: studying High School. In: A. Etzioni (ed.). Readings on modern organizations. Prentice-Hall, 248 - 259

Coleman, J. S. 1970. Interpretations of adolescent culture. In: "The psychopathology of adolescence", New York etc.

Collings, J. A. Individual Personality and Organizational Climate. Dissertation Abstracts 27 - 3 A, 623

Cronbach, L. J. & Gleser, G. C. 1953. Assessing Similarity Between Profiles. The Psychological Bulletin 50 (6), 456 - 473

Davis, J. A. 1963. Intellectual climates in 135 American colleges and universities: a study in "social psychophysics". Sociology of Education 37, 110 - 128

Deutsch, M. 1949. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. Human Relations 2, 199 - 231

Deutscher Bildungsrat 1969. Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission,Bonn

Deutscher Bildungsrat 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Empfehlungen für das Bildungswesen, Bonn

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1971. Reform der Sekundarstufe II, Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Materialien zur Bildungsplanung Heft 1, Westermann

Diehl, H. 1962. Die englische Schule zwischen Tradition und Fortschritt, Stuttgart

Dietrich, G. 1969. Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München

Dogan, M. & Rokkan, St. 1969. Introduction. In: M. Dogan & St. Rokkan (eds.). Quantitative ecological analysis in the social sciences. The M.I.T. Press, 1 - 16

Downey, L. W. 1966. The relationship of teaching patterns to organizational climate and teachers belief systems. Dissertation Abstracts 274 A, 899

Ebel, R. L. 1954. Procedures for the analysis of classroom test. Educational and Psychological Measurement 14, 227 - 286

Eckstein, B. & Bornemann, E. 1969. Arbeit mit kleinen Studentengruppen. Blickpunkt Hochschuldidaktik 4

Eigler, G. 1971. Auf dem Weg zu einer audio-visuellen Schule, München

Eigler, G., Schönwälder, H.-G., Straka, G. & Strittmatter, P. 1971. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen. Bildung in neuer Sicht, - Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg

Epperson, D. C. 1964. A reassessment of indices of parental influences in "The Adolescent Society" American Sociological Review 29, 93 - 96

Evangelische Schülerarbeit Koppelsberg, 1971. Vorläufiges Arbeitspapier zur Gruppenbildung. SV-Zeitschrift 3/4 1971, 3 - 5

Feldman, K. A. 1969. Studying the impacts of colleges on student. Sociology of Education 42, 207 - 237

Feldman, K. A. 1971. Measuring college environments: Some uses of path analysis. American Educational Research Journal 8, 51 - 70

Feldman, K. A. & Newcomb, Th. M. 1969. The impact of college on students. Vol. 1: An analysis of four decades of research. Vol. 2: Summary tables, San Francisco

Fend, H. 1970. Koordinaten einer Theorie der schulischen Sozialisation. Arbeitspapier 1 der Forschungsgruppe Schulische Sozialisation, Universität Konstanz, Sonderforschungsbereich Bildungsforschung

Fischer, G. & Roppert, J. 1964. Ergänzungen zu einem iterativen Verfahren der maximalen Annäherung zweier Faktorenstrukturen aneinander. Archiv für die Gesamte Psychologie 116, 98 - 100

v. Friedeburg, L. 1965 ([1]1963). Zum Verhältnis von Jugend und Gesellschaft. In: L. v. Friedeburg (Hrsg.). Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin, 176 - 190

Friedrich, D. 1972. Ansätze zur Planung der Bildungsforschung. Gegenwärtige Bedingungen und Trends der Entwicklung der Bildungsforschung in der BRD. In: D. Hoffmann & H. Tütken (Hrsg.). Realistische Erziehungswissenschaft, Hannover

Fürstenau, P. 1964. Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. Das Argument 6 (2), 65 - 78

Fürstenau, P. 1967. Neue Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen (Neue Sammlung 6), abgedruckt in: Bildungspolitische Informationen (Hessischer Kultusminister) 1 B/71, 52 - 60

Giere, W. 1972. Gruppendynamik und politische Bildung. In: K. Horn (Hrsg.). Gruppendynamik und der subjektive Faktor, edition suhrkamp 538

Gordon, W. 1957. The social system of the high school, Glencoe

Gordon, C. W. 1963. Essay Review: James Coleman on "The Adolescent Society". School Review 71, 377 - 385

Grubitzsch, S. & Vogt, H. 1970. Das Polaritätsprofil zur Erfassung stereotyper Urteilsstrukturen. Lehrer und Wunschlehrer aus der Sicht 11/12- und 15/16-jähriger Volksschüler. Teil I: Schule und Psychologie 17 (4), 97 - 113, Teil II: Schule und Psychologie 17 (5), 144 - 151

Guilford, J. P. 1965. Fundamental statistics in psychology and education, McGraw-Hill Book Co.

Güthling, J. 1969 a. Versuch in Buxtehude. Die Deutsche Schule 61, 1969, 1 S. 53 - 56

Güthling, J. 1969 b. Die Nenndorfer Empfehlungen und ihre bisherige Verwirklichung im Buxtehuder Modell. Referat in einem Lehrerfortbildungskurs in Braunlage, Buxtehude (Umdruck)

Hargreaves, D. H. ^{2}1968. Social Relations in a Secondary School, London

Harp, J. & Richter, St. 1969. Sociology of education, Review of educational research 39, 671 - 694

Hartwig, H. 1971. Demokratisierung der Schule. In: W. Klafki et al. (Hrsg.): Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. Bericht der "Vorbereitenden Kommission", Marburg

Haug, WF. ^{1}1970, 1972. Zur Strategie der Triebunterdrükkung und Triebmodellierung in Gymnasien. In: Warenästhetik, Sexualität und Herrschaft. Fischer TB 6155

Heckhausen, H. 1963. Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation, Meisenheim am Glan

Heckhausen, H. 1969 a. Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: Roth (Hrsg.) - Begabung und Lernen, Stuttgart, 193 - 228

Heckhausen, H. 1971 a. Motivation in der Leistungsgesellschaft. In: I. Lichtenstein-Rother (Hrsg.). Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/Obb., 21 - 35

Heckhausen, H. 1971 b. Was ist relevant und förderungswürdig in der angewandten Forschung? Psychologische Rundschau 4/71, 229 - 243

Helsel, A. R., Ansbach, H. A. & Willower, D. J. 1969. Teachers' perceptions of organizational climate and expectations of successful change. The Journal of Experimental Education 38 (2), 39 - 44

v. Hentig, H. ^{2}1969. Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart

Herr, E. L. 1965. Differential perceptions of "environmental press" by high school students. Personnel and Guidance Journal 43, 678 - 686

Herriott, R. E. 1963. Some social determinants of educational aspiration. Harvard Educational Review 33 (2), 157 - 177

Herrmann, T. 1971. Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie. Zeitschrift für Sozialpsychologie 2, 123 - 149

Herrmann Th., Schwitajewski, E. & Ahrens, H. J. 1968. Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Archiv für die gesamte Psychologie 120, 74 - 105

Himmelweit, H. T. & Swift, B. 1969. A model for the understanding of school as an socializing agent. In: P. Mussen, J. Langer & M. Covington (eds.). Trends and issues in developmental psychology. Holt, Rinehart & Winston

Hinrichs, D. 1967. Primaner gestalten ihren Ausbildungsgang verantwortlich mit. Wir Machen Mit 15 (1), 1 - 11

Hinrichs, D. 1968. Rudi Dutschke und das "Buxtehuder Modell". Wir Machen Mit 4, 10

Hoffmann, L. W. & Lippitt, R. 1960. The measurement of family life variables. In: D. H. Mussen (ed.). Handbook of research methods in child development. New York, 945 - 1013

Hofstätter, D. R. 1966. Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart

Hofstätter, P. R. 1960. Das Denken in Stereotypen, Göttingen

Hofstätter, P. R. 1968 (^{1}1957). Gruppendynamik. rde 38

Hollingshead, A. B. 1949. Elmtown's Youth. New York

Holzkamp, K. 1970. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie. Zeitschrift für Sozialpsychologie 1 (1), 5 - 19 u. 1 (2), 109 - 141

Holzkamp, K. 1972. Kritische Psychologie. Fischer TB 6505

Horn, K. 1969. Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren. Das Argument 50, 261 - 283

Horn, K. (Hrsg.) 1972. Gruppendynamik und der "subjektive Faktor". Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. edition suhrkamp 538

Horn,W. 1962. Leistungsprüfsystem. Göttingen

Hurrelmann, K. 1971. Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Beltz Monographien

Hutchins, E. B. 1961. The 1960 medical school graduate: perceptions of faculty, peers and environment. J. med. Educ., 1961, 36, 322 -329

Jahoda, M. & Warren, N. 1965. The Myths of Youth. Sociology of Education 38, 138 - 149

Jansen, D. G. & Winborn, B. B. 1968. Perceptions of a university environment by social-political action leaders. Personnel and Guidance Journal 47, 218 - 222

Johnson, D. W. 1970. The social psychology of education. Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Jouhy, E. 1968. Das Unbehagen in der Schule. In: Th. Wilhelm (Hrsg.) 1970. Demokratie in der Schule, Göttingen, 128 - 135

Jouhy, E. 1970. Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform. In: H.-J. Gamm (Hrsg.). Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München

Kane, R. B. 1969. Semantic differential factor structure with concepts and subjects from education. The Journal of Experimental Education 37 (3), 34 - 37

Kasper, E. C., Munger, P. F. & Myers, R. A. 1965. Student perceptions of the environment in guidance and non-guidance schools. Personnel and Guidance Journal 43, 674 - 677

Katz, F. E. 1964. The school as a complex social organization. Harvard Educational Review 34 (3), 428 - 455

Kephart, N. C.& Floyd, W. 1954. Classroom environment and pupil welfare. Journal of Educational Psychology 45, 52 - 59

Kerlinger, F. N. 1964. Foundations of behavioral research. Holt, Rinehart & Winston Inc.

Klafki, W. 1970. Normen und Ziele in der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2. Fischer-Taschenbuch 6107

Klafki, W. 1971. Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. Zeitschrift für Pädagogik 17 (3), 351 - 385

Kleemann, S. 1969. Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA. Studien und Berichte 9 B, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin

Knauer, K. 1971. Kollektive Bedingungen der Verhaltenserziehung. In: "Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten". Kollektivarbeit einer Forschungsgemeinschaft, Berlin, 207 - 221

Kresse, Ch. 1965. Arbeitsgruppen statt Klassenverbände. Ein Vorschlag des Nenndorfer Arbeitskreises zur Neuordnung des Oberstufenunterrichts. Wir Machen Mit, 13 (4), 57

Krupskaja, N. K. 1931. Der sozialistische Wettbewerb in der sozialistischen Schule. In: N. K. Krupskaja, "Sozialistische Pädagogik", Bd. 3, 1966, 182-192

Kubiniec, C. M. 1970. The relative efficacy of various dimensions of the Self-Concept in predicting academic achievement. American Educational Research Journal VII (3), 321 - 336

Kultusministerium Niedersachsen, 1971. Niedersachsen. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1971. Reform der Sekundarstufe II, Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 1, Westermann, Bonn, 149 - 181

Lacey, C. 1966. Some sociological concomitants of academic streaming in a grammar school. British Journal of Sociology. Vol. XVII, 3, Sept. 1966, pp. 245 - 262

Lazarsfeld, P. 1968. Am Puls der Gesellschaft, Wien, Frankfurt, Zürich

Lehmann, C. F. 1960. Analyzing and managing the physical setting of the classroom group. In: N. V. Henry (ed.). The dynamics of instructional groups. The 59th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, 253 - 267

Lempert, W. 1971. Leistungsprinzip und Emanzipation. edition suhrkamp 451

Leonhardt, K. H. 1968. Ein Primaner zum "Buxtehuder Modell". Halepaghenschule Buxtehude - Mitteilungen aus Schule und Schulverein. Dezember 1968, 13 - 19

Lewin, K. 1963. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. (Herausgegeben von Dorwin Cartwright). Bern und Stuttgart

Liebel, M. 1969. Theoretische und praktische Aspekte der Schülerrebellion. In: "Schülerselbstbefreiung". edition suhrkamp 336, 92 - 157

Lüdtke, H. 1971. Der Lehrer als Bezugsperson. betrifft: erziehung 4 (7), 15 - 19

Lutte, G., Mönks, F. & Sarti, S. 1969 a. Das Bild der Eltern und der Familienwerte im jugendlichen Idealerleben. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie I, 18 - 31

Lutte, G., Mönks, F. & Sarti, S. 1969 b. Angesehene Persönlichkeiten im jugendlichen Idealerleben. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie I, 165 - 175

Lutz, M. & Ronellenfitsch, W. 1971. Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm

Marks, E. 1970. Individual differences in perceptions of the college environment. Journal of Educational Psychology 61, 270 - 279

Marks, E. 1968. Personality and motivational factors in responses to an environmental description scale. Journal of Educational Psychology 59 (4), 267 - 274

McCall, R. J. 1963. Invested self-expression: A principle of human motivation. Psychological Review 70, 289 - 303

McClelland, D. C. & Alschuler, A. S. 1971. Achievement motivation development project. U. S. Department of Health, Education and Welfare, Washington

McDill, E. & Coleman, J. 1963. High school social status, college plans, and interest in academic achievement: A panel analysis. American Sociological Review 28, 905 - 918

McDill, E. & Coleman, J. 1965. Family and peer influences in college plans of high school students. Sociology of Education 38, 112 - 126

McFee, A. 1961. The relation of student needs to their perceptions of a College Environment. Journal of Educational Psychology LII, 25 - 29

McKeachie, W. J. 1967. Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen. In: F. Weinert (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Kiepenheuer & Witsch, Neue Wissenschaftliche Bibliothek

McNemar, Qu. 1962. Psychological Statistics. New York, London & Sydney

Mehnert, K. 1969. Der deutsche Standort. Fischer-Taschenbuch 989

Michael, W. B. & Boyer, E. L. 1965. Campus environment. Review of Educational Research XXXV, 264 - 276

Mitchell, J. V., Jr. 1968 a. The identification of student personality characteristics related to perceptions of the school environment. The School Review 76 (1), 50 - 59

Mitchell, J. V., Jr. 1968 b. Dimensionality and differences in the environmental press of high schools. American Educational Research Journal (4), 513 - 530

Mitchell, J. V., Jr. 1969. Education's challenge to psychology: the prediction of behavior from person-environment interactions. Review of Educational Research 39 (5), 695 - 721

Mollenhauer, K. 1970 b. Sozialisation und Schulerfolg. In: H. Roth (Hrsg.). Begabung und Lernen, Stuttgart, 269 - 296

Mollenhauer, K. 1970 a. Erziehung und Emanzipation, München

Morris, J. F. 1971. Probleme des sozialen Lernens im Jugendalter. In: E. A. Lunzer & J. F. Morris (Hrsg.). Das menschliche Lernen und seine Entwicklung, Stuttgart, 352 - 405

Moser, H. 1972. Leistungsprinzip: Ökonomische Kategorie und soziale Norm. Die Deutsche Schule 4/72, 202 - 212

Mosher, R. L. & Sprinthall, N. A. 1970. Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. American Psychologist 25, 911 - 924

Murray, H. A. 1938. Explorations in personality. New York

Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan, J. 1964. Child development and personality. London

Neidhardt, F. 1970. Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend. In: "Jugend im Spektrum der Wissenschaften - Beiträge zur Theorie des Jugendalters". München

Newcomb, Th. M., 1943 (^{2}1957). Personality and social change. New York

Newcomb, Th. M. 1952 (^{3}1958). Attitude development as a function of reference groups: The Bennington Study. In: H. Proshansky & B. Seidenberg (eds.). Basic Studies in Social Psychology. Holt, Rinehart & Winston, 215 - 224

Newcomb, Th. M. et al. 1967. Persistence and change: Bennington college and its students after twenty-five years. New York

Nunnally, J. C., Thistlethwaite, O. L. & Wolfe, S. 1963. Factored Scales for Measuring characteristics of college environments. Educational and Psychological Measurement 23, 239 - 248

Offe, C. 1970. Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/Main

Orlik, P. 1967. Kritische Untersuchungen zur Begabtenförderung. Psychologia Universalis II, Meisenheim am Glan

Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. 1957. The measurement of meaning. Urbana, III

Pace, C. R. 1958. Educational objectives. The integration of educational experiences. Yearb. nat. Soc. Stud. Educ. 1958, 57, Part III, 69 - 83

Pace, C. R. 1963 a. Interactions among academic administration and student subcultures. In: T. F. Lunsford (ed.). The Study of campus cultures. The Papers presented at the fourth annual Institute on College Self Study, University of California, Berkeley, July 24 - 27, 1962, pp. 55 - 80

Pace, C. R. 1963 b. College & University Environment Scales. Preliminary Technical Manual. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey

Pace, C. R. 1963 c ([1]1960). Differences in campus atmosphere. In: W. W. Charters, Jr. & N. L. Gage (eds.). Readings in the social psychology of education. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Pace, C. R. 1969. College environments. In: R. L. Ebel (ed.), Encyclopedia of Educational Research. 4th edition, London, 169 - 173

Pace, C. R. 1967 (repr. f. 1966). Comparisons of CUES Results from Different Groups of Reporters. Educational Testing Service, Princeton, New Jersey

Pace, C. R. 1970. Differences in campus atmosphere. In: Miles, M. G., Charters, W. W. (Jr.) (eds.). Learning in social settings - New Readings in the social psychology of education, 77 - 92

Pace, C. R. & Stern, G. G. 1958. An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. Journal of Educational Psychology 49 (5), 269 - 277

Parsons, T. 1971. Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: H. Röhrs (Hrsg.). Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie, Frankfurt/Main, 154 - 179

Pervin, L. A. 1967. A 20-college study of student and college interaction using TAPE: rationale, reliability and validity. Journal of Educational Psychology 58, 290 - 302 (October)

Pervin, L. A. 1968 a. The college as a social system: student perceptions of students, faculty and administration. The Journal of Educational Research 61 (6), 281 - 284

Pervin, L. A. 1968 b. Performance and satisfaction as a function of Individual-Environment fit. Psychological Bulletin 69, 56 - 58

Pervin, L. A. & Rubin, D. B. 1967. Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach. Journal of Social Psychology 72, 285 - 295

Peters, O. 1970 (Withall, J. & Lewis, W. W.). Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: K. H. Ingenkamp & Evelore Parey (Hrsg.). Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II. Beltz. 1780 - 1978. (Deutsche Bearbeitung des Kap. 13 des "Handbook of Research on Teaching", ed. by N. L. Gage)

Pidgeon, B. A. 1968. Conceptualizing the goals of educational institutions. Referat auf der Arbeitstagung des Pädagogischen Zentrums, Berlin: "Methods of Determining Criteria for the Evaluation of Comprehensive Schools". Berlin, 12. - 15. 12. 68

Popper, K. R. 1970. Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Th. W. Adorno et al. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Hoplopap (Raubdruck), 103 - 123

Preuss-Lausitz, U. 1969. Wege zur demokratischen Schule. Ein streitbarer Versuch. Blätter für deutsche und internationale Politik 14 (1),45 - 61 (auch Berliner Lehrerzeitung 23 (1), 26 - 29 & (2), 10 - 14)

Preuss-Lausitz, U., Nagel, K., Hopf, W. 1970. Erwartungen der Gesamtschulen an wissenschaftliche Begleitung und Beratung. Informationsdienst Gesamtschulen 3, 1970, 35 - 41

Priester, K. 1972. Erziehung zum Frieden. Oder: Die Abrichtung zur Zufriedenheit. betrifft: erziehung 5 (7), 27 - 32

Raschert, J. 1969. Empfehlungen zur versuchsbegleitenden Forschung. In: H. Frommberger & Hans-G. Rolff (Hrsg.), Pädagogisches Planspiel, Gesamtschule Braunschweig

Rauch, E. & Anzinger, W. 1972. Wörterbuch Kritische Erziehung. Sternberg

Rees, R. D. 1969. Dimensions of Students' Points of View in Rating College Teachers. Journal of Educational Psychology 60 (6), 476 - 482

Reid, J. Chr. 1969. A three-mode factor analysis of students' perceptions of a university. The Journal or Experimental Education 38 (1), 93 - 96

Reiner, J. R. 1970. Students' academic ability and perceptions of college environment. The Journal of Experimental Education 38 (3), 69 - 71

Richards, J. M., Jr., Rand, L. M. & Rand, L. P. 1968. A description of medical college environments. American Educational Research Journal V (4), 647 - 658

Richards, J. M., Jr. Seligman, R. & Jones, P. K. 1970. Faculty and curriculum as measures of college environment. Journal of Educational Psychology 61 (4), 324 - 332

Richardson, M. W. & Kuder, G. F. 1939. The calculation of test reliability coefficients based on the method of rational equivalence. Journal of Educational Psychology 30, 681 - 687

Rock, D. A., Centra, J. A. & Linn, R. L. 1970. Relationships between college characteristics and student achievement. American Educational Research Journal VII (1), 109 - 121

Rolff, H.-G. & Winkler, G. 1967. Cliquenwirtschaft in der Schulklasse? Neue Sammlung 7, 44 - 58

Romine, B. H., Davis, J. A. & Gehmann, W. S. 1970. The interaction of learning, personality traits, ability, and environment: a preliminary study. Educational and Psychological Measurement 30, 337 - 347

Roth, H. 1967 a ([1]1966). Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In: H. Thiersch & H. Tütken (Hrsg.). Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957 - 1967, Hannover

Roth, H. 1967b. Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: H. Thiersch & H. Tütken (Hrsg.). Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover

Roth, H. 1970. Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik. In: Bericht über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. 4. 1970 in der Kongreßhalle in Berlin. 9. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 17 - 31

Roth, H. 1971. Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Hannover

Sander, Th., Rolff, H.-G., Winkler, G. 1967. Die demokratische Leistungsschule. Berlin, Darmstadt, Dortmund

Sanford, R.N. 1970. Whatever happened to action research? Journal of Social Issues 26 (4), 3 - 23

Sanford, R.N. (ed.) 1962. The American College. New York

Saunders, D. R. 1962. A factor analytic study of the AI and the CCI. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1962

Sawyer, J. 1965/66. The Altruism Scale: A measure of co-operative, individualistic, and competitive interpersonal orientation, American Journal of Sociology 71, 407 - 416

Schlaffke, W., 1971. Die Leistungsgesellschaft: Instrument gerechter Chancenverteilung oder autoritärer Herrschaft? Köln

Schlömerkemper, J. & Schreiner, G. 1971. Marginalien zu einer praxisbegleitenden Untersuchung des "Buxtehuder Modells". Gesamtschul-Informationen 2, 48 - 54

Schlömerkemper, J. 1973. Lernen in wahldifferenziertem Unterricht, Göttingen. Dissertation (phil.), (in Vorbereitung)

Schneider, B. & Bartlett, C. J. 1968. Individual differences and organizational climate I. The research plan and questionnaire development, Personnel Psychology 21, 323 - 333

Schnell, P. & Gebhardt, F. 1969. PAFA: Hauptachsen - Faktorenanalyse. In: Programm-Information PI-33 des Deutschen Rechenzentrums in Darmstadt: Statistische Programme des DRZ, Teil B, 64 - 69.5

Schreiner, G. 1971. Das Buxtehuder Modell - Zur Evaluation eines Schulversuchs. Die Deutsche Schule 9/71, 554 - 576

Schreiner, G. 1972. Selbstbild und Fremdbilder von Studenten des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen. In: D. Hoffmann & H. Tütken (Hrsg.). Realistische Erziehungswissenschaft, Hannover

Schulz, W., Teschner, W. P. & Voigt, J. (Medley, D. M. & Mitzel, H. E.) 1970. Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: K. M. Ingenkamp & E. Parey (Hrsg.). Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I, 633 - 852 (Deutsche Bearbeitung des Kap. 6 des "Handbook of Research on Teaching" ed. by N. C. Gage)

Schvanefeldt, J. D. 1966. The interactional framework in the study of the family. In: F. J. Nye & F. M. Berardo (eds.). Emerging conceptual framework in family analysis. New York, 97 - 129

Schwarz, E. 1970. Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung (deutsche Bearbeitung von Campbell & Stanley 1963). In: K. Ingenkamp & E. Parey (Hrsg.). Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I, Beltz, Kapitel 5

Sherif, C. W., 1966. Adolescence: Motivational, attitudinal and personality factors. Review of Educational Research XXXVI (4), 437 - 449

Shipman, M. D. 1969 ([1]1968). The sociology of the school. London

Siegel, S. 1956. Nonparametric Stabistics for the Behavioral Science. New York, Toronto, London

Simons, H. 1971. Sozialisation durch die Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 19

Tausch, A. 1960. Die Auswirkung der Art sprachlicher Verbote erziehender Erwachsener auf das Verhalten von Schulkindern; eine experimentelle Untersuchung. Zeitschrift für Psychologie 164, 215 - 254

Tausch, R. 1960. Das Ausmaß der Lenkung von Schulkindernim Unterricht; eine empirische Untersuchung der Fragen, Befehle und Aufforderungen von Lehrern. Psychologische Beiträge 4, 127 -145

Tausch, R. 1967. Sozialpsychologische Vorgänge in der Schule. Westermanns Pädagogische Beiträge 19, 1 - 7 (ebenfalls abgedruckt in Politische Psychologie Bd. 4, 107 - 116)

Tausch, R. & Tausch, A. -M. 1965. Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen

"Technokratische Schulreform". Rote Schule. 1970 (3), 5 -7

Tenbruck, F. H. 1965 ([1]1962). Moderne Jugend als soziale Gruppe. In: L. v. Friedeburg (Hrsg.). Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin, 87 - 98

Thiersch, H. 1966. Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft. Die Deutsche Schule 1 / 66, 3 - 21

Thistlethwaite, D. L. 1964 ([1]1959). The college environment as a determinant of research potentiality. In: C. W. Taylor (ed.): The third (1959) University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent, 1959, 213 - 231. Auch in C. W. Taylor & F. Barron (eds.): Scientific creativity: its recognition and development, 1964, 265 - 277

Thistlethwaite, D. L. & Wheeler, N. 1966. Effects of teacher and peer subcultures upon student aspirations. Journal of Educational Psychology, 57, 35 - 47

Trow, M. 1960. The campus viewed as a culture. In: H. T. Sprague (ed.). Research on College Students. Boulder, Colo., 105 - 123

Tucker, L. R. & Messick, S. 1963. An individual differences model for multidimensional scaling. Psychometrika 28, 333 - 367

Tupes, E. C. & Madden, H. L. 1970. Relationships between college characteristics and later performance of college graduates. Educational and Psychological Measurement 30, 273 - 282

Überla, K. 1968. Faktorenanalyse, Berlin und Heidelberg

USSB Buxtehude. 1969. Zur Organisation der Schülerbewegung. In: M. Liebel / F. Wellendorf. Schülerselbstbefreiung. edition suhrkamp 336, 176 - 179

Viets, E. -W. 1968. Die Auswirkungen des Buxtehuder Modells auf Lehrer und Schüler, ermittelt anhand von Befragungen des Lehrerkollegiums und der Primaner. Buxtehude: unveröffentlichte Jahresarbeit eines Schülers

Walberg, H.J.& Ahlgren, A. 1970. Predictors of the social environment of learning. American Educational Research Journal VII (2), 153-167

Walberg, H.J. & Anderson, G.J. 1968. Classroom climate and individual learning. Journal of Educational Psychology 59 (6), 414-419

Walker, W.J. 1967. Creativity and high school climate. In: D.Gowan & Torrance (eds.). Creativity: Its educational implications. New York: Wiley

Walter, H. 1971. Schulökologie - Zur Dimensionierung schulischer Sozialisationsverhältnisse. Arbeitspapier 6 der Forschungsgruppe Schulische Sozialisation, Universität Konstanz

Walter, H. 1972. Schulökologie. In: D.Hoffmann & H. Tütken (Hrsg.) Realistische Erziehungswissenschaft, Hannover

Warren, J.R. 1968. Student perceptions of college subcultures. American Educational Research Journal V (2), 213 - 232

Webb, S.S. & Crowder, D.G. 1965. Analyzing the psychological climate of a single colle. Teachers College Record 66 (5), 425 - 433

Wellendorf, F. 1969. Zur Situation des höheren Schülers in Familie und Schule. In: "Schülerselbstbefreiung", edition suhrkamp 336

Wilde, H. 1967. Die "formierte" Prima. Modernes Gymnasium, Schriftenreihe des Philologenverbandes Niedersachsen zur Pädagogik und Bildungspolitik. Neue Folge 1, 83 - 93

Wilde, H. 1968. Das Buxtehuder Modell. Ein Erfahrungsbericht. Die Höhere Schule 21 (11), 275 - 281

Wilde, J. 1971. Versuchsbericht (Juli 1970). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung Heft 1, "Reform der Sekundarstufe II", Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Westermann, 163 - 169

Wilhelm, Th. 1969. Auslese durch Wettbewerb. In: Th. Wilhelm (Hrsg.) 1970. Demokratie in der Schule. Göttingen, 149 - 152

Wolf, R. 1964. The measurement of environments. In: A. Mastass (ed.) 1966. Testing Problems in Perspective. American Council on Education, Washington, D.C.

Yarrow, M. R. 1963. Problems of methods in parent-child research. Child Development 34, 215 - 226

Yonge, G.D. 1968. Personality correlates of the college and university environment scales. Educational and Psychological Measurement 28, 115 - 123

Young, M. 1961. Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie. Düsseldorf (engl. Originaltitel: "The rise of meritocracy, 1870-2033. Pelican Book A 483)

"Zum Streit um die Gruppendynamik", 1970. Das Argument 60, 236 - 238

Nachtrag:

Brudzinski, W. 1970. Die rote Katz (auf deutsch aus dem Sack gelassen von K. Dedecius) Suhrkamp SV 266

Vopel, K. W. (Hrsg.) 1972. Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik 24

A 1 Anweisungen zum Ökometrix

A 1.1 Form Ist

Mit diesem Fragebogen möchten wir herausfinden, wie Lehrer und Schüler ihre Schule erleben.

Sie finden auf den folgenden Seiten eine Anzahl von Aussagen, die aus Interviews und Befragungen von Lehrern und Schülern gewonnen wurden.

Wir bitten Sie anzugeben, ob diese Aussagen Ihrer Meinung nach auch auf Ihre Schule zutreffen oder nicht.

Die Aussagen sind laufend numeriert. Auf dem Antwortblatt finden Sie lediglich die Nummern der Aussagen und rechts daneben ein "ja" und ein "nein". Wenn Sie der Meinung sind, daß eine Aussage auf Ihre Schule zutrifft, unterstreichen Sie bitte das "ja". Sind Sie der Ansicht, eine Aussage trifft nicht auf Ihre Schule zu, unterstreichen Sie bitte das "nein".

> Machen Sie sich bitte die Entscheidung nicht zu schwer. Wenn Sie nicht genau wissen, ob eine Aussage zutrifft oder nicht, geben Sie an, was Sie vermuten. Versuchen Sie, zügig voranzugehen und zu jeder Aussage Ihr Urteil abzugeben.

Wenn in den Aussagen von Lehrern und Schülern die Rede ist, so sind damit auch Lehrerinnen und Schülerinnen gemeint. Die Beschränkung auf die männliche Form geschah nur der Einfachheit zuliebe.

Bitte machen Sie Ihre Angaben so unbefangen wie möglich. Ihre Fragebögen werden in Göttingen mit dem Computer ausgewertet und sind nur Mitarbeitern zugänglich, die zu strikter Verschwiegenheit verpflichtet sind. Wenn wir Sie bitten, Ihren Namen auf die Antwortbögen zu schreiben, so nur deshalb, damit wir bei der Auswertung Ihre Angaben aus dieser und den anderen Erhebungen einander zuordnen können.

BITTE:

- achten Sie auf die Nummern der Feststellungen und auf ihre Reihenfolge!
- schreiben Sie nur auf das Antwortblatt, auch besondere Anmerkungen!
- streichen Sie eine falsche Antwort deutlich durch, wenn Sie sich einmal geirrt haben!
- fragen Sie die anwesenden Mitarbeiter, wenn Ihnen etwas unklar ist!

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit

gez. Prof. Dr. H. Roth
Dipl.-Psych. G. Schreiner
Dr. H. Walter

A 1.2 Form Soll

Vor kurzem haben Sie zu einer Anzahl von Aussagen angegeben, ob diese auf Ihre Schule zutreffen oder nicht.

Heute bitten wir Sie, einen Teil derselben Aussagen von einem anderen Gesichtspunkt her zu beurteilen. Dieses Mal möchten wir herausfinden, wie Sie sich Ihre Schule w ü n s c h e n .

Die Frage lautet also: Halten Sie es für wünschenswert, daß die Aussagen unseres Fragebogens auf Ihre Schule zutreffen?

Wenn Sie eine Aussage für wünschenswert halten, unterstreichen Sie bitte auf dem Antwortblatt - rechts neben der entsprechenden Nummer - das "ja". Halten Sie eine Aussage für nicht wünschenswert, unterstreichen Sie bitte das "nein". Dabei soll Ihr Urteil unabhängig davon sein, ob die betreffende Aussage bereits auf Ihre Schule zutrifft oder nicht. Es ist allein entscheidend, ob Sie sich wünschen, daß man diese Aussage über Ihre Schule machen kann.

Wenn Sie es z. B. für wünschenswert halten, daß im Unterricht Aufgaben für Schülergruppen gestellt werden, sollen Sie bei der Aussage: "Es werden hier im Unterricht Aufgaben gestellt, die Gruppenarbeit erfordern" das "ja" unterstreichen, ganz unabhängig davon, ob solche Aufgaben an Ihrer Schule bereits gestellt werden oder nicht.

Bei einigen Aussagen (z. B. "Es gibt hier zu wenige Unterrichtsräume") ist es keine Frage, ob sie wünschenswert sind. Diese Aussagen, die wir im Fragebogen durch ein Sternchen (+) gekennzeichnet haben, sollen Sie übergehen.

Auch dieses Mal gilt natürlich, daß Lehrerinnen und Schülerinnen mit gemeint sind, auch wenn in den Aussagen nur von Lehrern und Schülern die Rede ist.

- Im weiteren wie Form Ist! -

A 2 Die Statements des Ökometrix

- mit den Zustimmungsprozenten aller befragten Schüler der Halepaghenschule (Bux/Form Ist: N = 280; Bux/Form Soll: N = 199) und des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums (Herz/Form Ist: N = 156; Herz/Form Soll: N = 104) und mit der Zuordnung zu den Syracuse-Kategorien+).

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
1. Die Lehrer begrüßen es, wenn Schüler ihre Unterrichtsmethoden kritisieren.	50	36	96	97	Aba - Ass
2. Die meisten Schüler streben ganz schön nach guten Noten.	78	74	40	48	Ach
3. Die Noten von Klassenarbeiten, Klausuren, mündlichen Prüfungen etc. werden der ganzen Klasse bekanntgegeben.	92	85	86	92	Ada - Dfs
4. Es gibt hier Gruppen und Vereinigungen, in denen sich einige Schüler zusammengeschlossen haben.	90	88	92	88	Aff
5. Die Schüler gehen mit dem Schuleigentum sorgfältig um.	40	29			Agg - Bla
6. Es gibt hier hauptsächlich Schüler einer Konfession (Religionsgemeinschaft).	79	50	32	11	Cha - Sam
7. In den meisten Fächern sind die Unterrichtsstunden gut geplant, so daß eine Stunde auf der anderen aufbaut.	66	64	92	94	Cnj - Dsj

+) Die hier verwendeten Abkürzungen sind im Anschluß an die Ökometrix-Items erklärt.

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
8. Die Lehrer bemühen sich häufig, unter ihren Schülern eine Diskussion zu entfachen, - je lebhafter desto besser.	65	41	94	93	Ctr
9. Die Schüler reden die Lehrer im allgemeinen mit "Herr Studienrat", "Herr Doktor" oder in ähnlicher Weise an.	16	9	8	5	Dfr - Rst
10. Es gibt hier eine Gruppe von Schülern, die überall mitmachen, überall aktiv sind und das Schulleben beherrschen.	86	61	66	28	Dom - Tol
11. Tanzveranstaltungen, Coca-Cola-Feste und ähnliches kommen hier ziemlich selten vor.	71	71	14	14	E/A
12. Die Lehrer betonen, daß es nicht darauf ankommt, Ideale zu haben, sondern Ideale in Handlung umzusetzen.	45	43	67	70	Emo - Plc
13. In Diskussionen geht es heiß her, die Schüler verbergen ihre Gefühle nicht.	70	53	93	88	Eny - Pas
14. Theatergruppen von Schülern finden hier großes Interesse.	31	28	84	87	Exh - Inf
15. Viele bedeutende Leute werden hierher zu Vorträgen, Diskussionen und Konzerten eingeladen.	65	24	92	89	F/A
16. Auch außerhalb des Sportunterrichts gibt es an dieser Schule viele Möglichkeiten für Schüler, sich sportlich zu betätigen.	32	89			Har - Rsk

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
17. Viele der Lehrer aus den geisteswissenschaftlichen Fächern (Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte etc.) beschäftigen sich über den Unterricht hinaus mit ihrem Fach.	77	66	88	95	Hum
18. In den meisten Unterrichtsstunden gibt es wenig Spaß, und es wird wenig gelacht.	42	31	11	8	Imp - Del
19. Veranstaltungen der Schule, an denen die Öffentlichkeit teilnimmt, finden hier nur selten statt.	55	67	20	16	Nar
20. Die jüngeren Schüler haben in den älteren Mitschülern gute Ratgeber.	35	24			Nur
21. Kein Schüler wird von seinen Mitschülern ausgelacht oder "geächtet", wenn er ausgefallene oder unpopuläre Ansichten zum Ausdruck bringt.	52	42			Obj - Pro
22. In praktisch allen Fächern ist eine feste Sitzordnung vorgeschrieben.	59	50	27	13	Ord - Dso
23. Bei sportlichen Wettkämpfen sind die Schüler oft leidenschaftlich beteiligt.	45	63	82	74	Ply - Wrk
24. Im "richtigen" Verein oder Kreis zu sein, ist bei den Schülern ziemlich wichtig.	61	63	45	47	Pra - Imp
25. Bücher über gesellschaftliche und politische Probleme werden von den Schülern viel gelesen.	50	34	88	90	Ref
26. In der Schule ist viel naturwissenschaftliche Literatur vorhanden.	37	39			Sci

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
27. Bei gutem Wetter finden viele Unterrichtsstunden unter freiem Himmel statt.	12	7	84	87	Sen - Pur
28. Jungen und Mädchen dieser Schule treffen sich oft im Kino, beim Stadtbummel oder in Cafés und Restaurants.	83	70	94	89	Sex - Pru
29. Die Schüler helfen sich häufig bei der Arbeit.	74	71	96	98	Sup - Aut
30. Die Lehrer bemühen sich sehr, die Schüler auf die Universität vorzubereiten.	58	42	96	93	Und
31. Nicht wenige Schüler versuchen, Mitschüler bei den Lehrern anzuschwärzen.	11	19			-
32. Im Unterricht werden keine allzu hohen Anforderungen gestellt.	55	51	54	43	Ach
33. Schülervereinigungen werden von Seiten der Lehrer sorgfältig beobachtet.	54	74	22	20	Ada - Dfs
34. Unter den Schülern herrscht guter Gemeinschaftsgeist.	69	61			Aff
35. Die meisten Schüler hier sind ausnehmend rücksichtsvoll.	31	29			Agg - Bla
36. Die meisten Lehrer machen sich Gedanken darüber, wie ihr Unterricht verbessert und erneuert werden könnte.	58	45			Cha - Sam

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
37. Die Lehrer stellen die Ziele und Absichten, die sie mit dem Unterricht verfolgen, klar dar.	66	53			Cnj - Dsj
38. Die Schüler nehmen Anordnungen und Entscheidungen der Lehrer und der Schulleitung nicht kritiklos hin und versuchen ernsthaft, eine Änderung herbeizuführen.	93	88	96	94	Ctr
39. Viele Schüler richten ihr Verhalten nach bestimmten Vorbildern und Idolen.	47	40	32	21	Dfr - Rst
40. Die Wahlen von Klassensprecher und Schulsprecher finden großes Interesse bei den Schülern.	58	62			Dom - Tol
41. Die Lehrer bilden sich etwas darauf ein, den Schülern gegenüber unnachgiebig zu sein.	35	42	5	4	E/A
42. In den letzten Wochen vor den Zeugnissen sind die meisten Schüler sehr aufgeregt und nervös.	63	65			Emo - Plc
43. Einige Schüler sind ausgesprochene Streber.	86	83	10	12	Eny - Pas
44. Wenn die Schüler etwas veranstalten oder unternehmen, bleibt das keinem Lehrer unbekannt.	49	69	28	21	Exh - Inf
45. Die Schüler denken öfter darüber nach, was sie nach Abschluß ihrer Schulzeit unternehmen werden.	82	85	97	95	F/A
46. Streitigkeiten innerhalb der Schüler werden manchmal etwas unsanft ausgetragen.	52	60	18	16	Har - Rsk

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
47. Die Schule bietet den Schülern viele Möglichkeiten, wichtige Werke der Malerei, Musik und Literatur zu verstehen und kritisch zu betrachten.	50	28	92	96	Hum
48. Ständig taucht unter den Schülern eine neue Masche oder Redensart auf.	82	81	54	50	Imp - Del
49. Die Lehrer hier pflegen altmodisch gekleidet zu sein.	26	34	5	9	Nar
50. Im Unterricht wird auch über soziale Probleme (Armut, Arbeitslosigkeit, Fürsorge etc.) gesprochen.	56	57	94	93	Nur
51. Unvoreingenommenheit und Objektivität werden von den Lehrern hier am höchsten geachtet.	59	50	91	87	Obj - Pro
52. Wenn man im Unterricht gefehlt hat, muß man einen triftigen Grund nachweisen - will man sich nicht in die Nesseln setzen.	67	69	15	29	Ord - Dso
53. Größere Schulveranstaltungen finden viel Anklang und Unterstützung bei den Schülern.	67	56	97	93	Ply - Wrk
54. Es gibt Unterricht, in dem manche praktische Hinweise für das menschliche Zusammenleben enthalten sind.	45	57	95	93	Pra - Imp
55. Der Vortrag eines bekannten Philosophen oder Theologen würde hier kaum beachtet.	45	49	18	11	Ref

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
56. Die Schüler sprechen untereinander selten über Unterrichtsstoffe.	24	25	23	14	Sci
57. An dieser Schule kommen Theaterspielen und andere künstlerische Betätigungen zu kurz.	63	73	17	12	Sen - Pur
58. Den Lehrern ist es nicht gleichgültig, welchem Kreis oder welcher Gruppe ein Schüler angehört.	37	47	32	22	-
59. In kleineren finanziellen Notlagen werden Schüler von den Lehrern unterstützt.	14	19	60	50	Sup - Aut
60. In dieser Schule wird auf Wissenschaftlichkeit besonderes Gewicht gelegt.	52	86	75	70	Und
61. Lehrer lassen Schüler nur selten warten, wenn sie mit ihnen verabredet sind.	78	74			Aba - Ass
62. In den meisten Fächern ist für die Schüler gründliche Arbeit und Vorbereitung nötig.	80	77	63	64	Ach
63. Wenn Schüler miteinander spielen, geht es ihnen vor allem um das Spiel und nicht darum, wie gut der Einzelne spielt.	70	58	88	91	Ada - Dfs
64. Die Schule bietet den Schülern eine Menge Möglichkeiten, sich auch außerplanmäßig (z. B. in eigenen Arbeits- oder Hobbygruppen) zu betätigen.	40	74	94	98	Aff
65. Die meisten Schüler zeigen ein diszipliniertes Verhalten.	71	62	85	87	Agg - Bla

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
66. Hier gibt es Schüler aus ländlichen und aus städtischen Gegenden.	99	98	92	95	Cha - Sam
67. Viele Schüler arbeiten erst kurz vor den Zeugnissen.	80	81	7	7	Cnj - Dsj
68. Man spielt hier nur, um zu gewinnen, nicht wegen der Freude am Spiel.	25	36	13	5	Ctr
69. Frömmigkeit und Religiosität werden von den Schülern hoch geachtet.	1	1	25	18	Dfr - Rst
70. Die Lehrer fordern die Schüler auf, Verstöße gegen Anordnungen oder Verbote zu melden.	31	56	9	16	Dom - Tol
71. Viele Schüler hier entwickeln Verantwortungsgefühl gegenüber dem gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Leben.	78	66	91	89	E/A
72. Die Schüler schätzen es sehr, wenn Lehrer vorurteilslos und objektiv sind.	97	99			-
73. Schüler hier strengen sich oft bis zur völligen Erschöpfung an, sei es in der Arbeit oder im Spiel.	19	26	29	13	Eny - Pas
74. Die Schüler hier werden aufgefordert, andere bei der Arbeit anzuleiten.	51	48	77	69	Exh - Inf
75. Die meisten Schüler halten gefährliche und anstrengende Unternehmungen, wie Klettertouren oder nächtelanges Autofahren, für ziemlich witzlos.	66	59	52	54	F/A

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
76. Es finden hier regelmäßig Feueralarmübungen statt.	4	3	76	73	Har - Rsk
77. Der Vortrag eines bekannten Schriftstellers würde hier nur spärlich besucht.	44	43	14	7	Hum
78. Viele Unternehmungen der Schüler sind nicht geplant und ergeben sich spontan.	69	47	59	54	Imp - Del
79. Die Schüler schätzen es, wenn Lehrer sich nicht aus der Ruhe bringen lassen.	74	81	79	80	Nar
80. Kaum ein Schüler interessiert sich für Schülermitverwaltung (SMV), es sei denn, es fallen Stunden aus.	70	64	10	11	-
81. Die meisten Lehrer handhaben Anordnungen großzügig und reagieren auf Übertretungen mit Verständnis und Toleranz.	63	58	95	94	Obj - Pro
82. Auf die äußere Form von schriftlichen Arbeiten legen die Lehrer großen Wert.	71	64	22	18	Ord - Dso
83. Moderne Musik und Malerei werden von den meisten Lehrern gering geschätzt.	53	61	8	2	-
84. In vielen Fächern bewegt man sich in geistigen Höhen, statt sich mit Konkretem und Prüfbarem zu beschäftigen.	40	40	15	15	Pra - Imp
85. Der einzelne Schüler findet viele Möglichkeiten und Erleichterungen, sich schöpferisch zu entfalten.	35	32			Ref

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
86. Der Vortrag eines hervorragenden Naturwissenschaftlers würde hier viel Interesse finden.	67	73	94	96	Sci
87. Die Schüler schmücken ihre Zimmer häufiger mit Wimpeln und Illustriertenbildern als mit Gemälden, Schnitzereien, Mobiles, Wandbehängen und ähnlichem.	75	77	64	63	Sen - Pur
88. Die meisten Schüler haben wirklich Freude am Tanzen.	92	91	93	90	Sex - Pru
89. Mitschüler, die stets und ständig helfen wollen, werden von den anderen rasch als lästig empfunden.	64	59	25	32	Sup - Aut
90. Die meisten Schüler zeigen nur geringes Interesse an öffentlichen Gesprächen und Diskussionen.	45	57	5	6	Und
91. Unter den Schülern herrscht eine ziemliche Cliquenwirtschaft, auch außerhalb der Schule ist man mit seiner Clique zusammen und hat wenig Kontakt zu anderen Schülern.	68	63	30	15	-
92. Wenn man es versteht, etwas vorzuspielen und zu mogeln, kann man hier auch über die Runden kommen.	74	80	34	16	Ach
93. In vielen Fächern werden Aufgaben gestellt, die Gruppenarbeit erfordern.	43	19	80	83	Ada - Dfs
94. Die Lehrer haben anscheinend wenig Zeit, sich mit Schülern zu unterhalten.	56	65	9	4	Aff

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
95. Die Schulleitung und der Lehrkörper werden in Gesprächen der Schüler häufig verulkt.	82	76	46	35	Agg - Bla
96. Bei den Schülern hat praktisch jedermann die gleichen Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen.	16	16	18	11	Cha - Sam
97. Wenn Schülergruppen etwas selbständig unternehmen, wird alles vorher sorgfältig geplant und gut durchdacht.	54	58	77	85	Cnj - Dsj
98. Für Schüler gibt es hier leicht zugängliche Wege, Klagen zum Ausdruck zu bringen.	75	64	91	94	Ctr
99. Die Schüler sprechen in den Unterrichtsstunden fast immer nur dann, wenn sie aufgerufen werden.	32	42	17	16	Dfr - Rst
100. Die Lehrer hier scheinen nur an Noten und Zeugnisse zu denken, alles andere ist ihnen zweitrangig.	33	44			-
101. In der Atmosphäre dieser Schule sind die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen meist nüchtern, ohne viel Romantik.	57	56	32	31	E/A
102. Vor Ferienbeginn herrscht viel Aufregung und Unruhe unter den Schülern.	66	71	44	42	Emo - Plc
103. Viele Schüler beschäftigen sich mit Themen und Gebieten, die im Unterricht nicht berührt werden.	86	81	91	93	-
104. Die meisten Schüler kümmern sich kaum um ihre Zukunft.	32	26	10	9	E/A

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
105. Die meisten Schüler verkleiden sich im Karneval nicht.	71	64	46	40	Exh - Inf
106. Viele Schüler interessieren sich für Sportwagen und Rennautos.	73	81	66	66	Har - Rsk
107. Nur wenige Schüler wollen nach dem Abitur Sozialwissenschaften (Soziologie, Psychologie, Pädagogik) studieren.	63	60	27	24	Hum
108. "Aufruhr" in der Klasse, Schwammschlachten und ähnliches sind hier undenkbar.	10	13	38	37	Imp - Del
109. Die meisten Schüler lieben Tätigkeiten wie Tanzen, Schlittschuhlaufen, Gymnastik.	77	77	89	87	Nar
110. Häufig machen Schüler Botengänge oder andere Besorgungen für Lehrer.	26	22	21	12	Nur
111. Viele Schüler/innen tragen ständig Schmuck, wie Ringe, Armreifen oder ähnliches.	91	83	79	67	..
112. Die Architektur und Geländegestaltung der Schule ist klar und übersichtlich.	84	49			Ord - Dso
113. An Wochenenden tun die Schüler nichts für die Schule.	60	62	66	70	Ply - Wrk
114. Die Schüler zeigen größeres Interesse an Spezialisierung als an Allgemeinbildung.	63	66	50	44	Pra - Imp

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
115. Moderne abstrakte Musik und Malerei finden bei den Schülern wenig Anklang.	24	28	17	11	Ref
116. Nur wenige Schüler beabsichtigen, einen naturwissenschaftlichen Berufsweg einzuschlagen.	44	29	18	13	Sci
117. Die Schüler hier fühlen sich im alltäglichen Trott wohl, Abwechslung interessiert sie nicht.	13	17	4	4	Sen - Pur
118. Die Jungen und Mädchen hier bringen viel Zeit damit zu, sich über Freundinnen bzw. Freunde zu unterhalten.	68	65	56	39	Sex - Pru
119. Die Lehrer ermutigen hier die Schüler,unabhängig und individualistisch zu sein.	59	43	92	92	Sup - Aut
120. Viele Schüler mögen Schach und andere anspruchsvolle Spiele.	78	62	92	92	Und
121. Die älteren Schüler erwarten von den jüngeren, daß sie sich ihnen unterordnen.	42	55	10	14	Aba - Ass
122. Wer für gute Zensuren arbeitet, gilt bei seinen Mitschülern als Streber.	51	51	14	13	Ach
123. Bei den meisten Lehrern muß man ständig damit rechnen, aufgerufen zu werden.	80	74	46	39	Ada - Dfs
124. Die Lehrer sehen es gern, wenn die Schüler untereinander guten Kontakt haben.	93	92			Aff

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
125. Viele Schüler scheinen von ihren Mitschülern eher zu erwarten, daß diese sich ihnen anpassen, als daß sie selbst versuchen, sich anzupassen.	63	64	11	4	Agg - Bla
126. Viele Schüler reisen in den Ferien in andere Länder.	89	85	97	97	Cha - Sam
127. Die Arbeitsanweisungen der Lehrer erfolgen meist klar und eindeutig, so daß die Schüler ihre Arbeit gut planen können.	61	44			Cnj - Dsj
128. Die Schüler hier scheinen Schwierigkeiten zu brauchen - je schwieriger es wird, desto angestrengter arbeiten sie.	48	37	53	47	Ctr
129. Viele Lehrer duzen sich.	82	41	88	86	Dfr - Rst
130. Die Lehrer hier erwarten, daß Titel und Stellung von den Schülern respektiert werden.	36	30	15	8	Dom - Tol
131. Es gibt praktisch keine Schüler, die sich aktiv für die Belange der Schule einsetzen.	24	36	7	10	E/A
132. Die meisten Schüler hier lassen sich für kaum etwas begeistern.	26	28	7	7	Emo - Plc
133. Aufputschmittel sind bei den Schülern sehr beliebt.	25	22	16	17	Eny - Pas
134. Im Lehrkörper gibt es einige umstrittene Leute.	89	84	34	28	Exh - Inf

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
135. Die Erziehung ist hier darauf ausgerichtet, die Schüler zu realistischem und praxisnahem Handeln anzuleiten.	69	56	91	91	F/A
136. Eine ausgeglichene und überlegene Haltung wird von den Lehrern sehr geachtet.	84	81			-
137. Ein Schüler, der gerne Musik und Malerei analysiert und klassifiziert, wird leicht als etwas überspannt betrachtet.	47	51	16	7	Hum
138. Schülergruppen beginnen öfter etwas, ohne sich klar zu machen, wie die Sache sich entwickeln oder wo sie enden wird.	74	60	23	18	Imp - Del
139. In der Regel wird ein Schüler von seinen Mitschülern auf sein ungepflegtes Äußeres aufmerksam gemacht.	38	47	53	56	Nar
140. Die meisten Lehrer stoßen sich nicht daran, wenn ein Schüler ein ungepflegtes Äußeres hat.	46	37	65	73	-
141. Eine gut durchdachte schriftliche Arbeit kann mit "1" beurteilt werden, obwohl die darin geäußerte Stellungnahme der des Lehrers widerspricht.	76	68			Obj - Pro
142. In Diskussionen mit Lehrern sind Schüler ziemlich rechthaberisch.	51	41			-
143. Ständig verbreiten sich neue Witze und Gags unter den Schülern.	79	89	79	77	Ply - Wrk

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
144. "Weiche" Sportarten, wie Tanz und Gymnastik, haben bei den meisten Schülern nur geringes Ansehen.	43	28	14	16	-
145. Die Schüler hier sind an philosophischen Fragen kaum interessiert.	48	57	19	16	Ref
146. Der Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern ist hier ausgezeichnet.	30	46			Sci
147. Dichtung, Malerei, Bildhauerei, Architektur und ähnliches finden bei den Schülern großes Interesse.	28	22	87	79	Sen - Pur
148. Miniröcke, eng anliegende Hosen und andere Kleidung mit "sex appeal" werden von den Schülerinnen/n bevorzugt getragen.	87	84	85	82	Sex - Pru
149. Die Lehrer schätzen es, wenn ein Schüler selbständig zu denken vermag und Mut hat, vom Üblichen abzuweichen.	84	77	97	97	Sup - Aut
150. Bei den Schülern wird offensichtlich mehr Wert darauf gelegt, Geselligkeit und Freundschaft zu pflegen als gute Schulleistungen zu erbringen.	77	75	65	50	Und
151. Niemand erwartet von einem Schüler, daß er schweigend leidet, wenn sich bestimmte Maßnahmen sehr ungünstig für ihn auswirken.	71	61	80	77	Aba - Ass
152. Die Zeugnisnoten hier stellen ein echtes Maß für die Leistung eines Schülers dar.	42	35	77	75	Ach

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
153. Es kommt vor, daß Eltern von Lehrern auch zwischendurch über den Leistungsstand ihrer Tochter/ihres Sohnes informiert werden.	81	78	65	66	Ada - Dfs
154. Die Schüler bekommen die Lehrer außerhalb des Unterrichts fast nie zu Gesicht.	52	59	28	23	Aff
155. Gelegentlich hecken Schüler Streiche gegen Lehrer aus.	74	78	73	69	Agg - Bla
156. Die meisten Schüler sind sich in ihrem Äußeren und in ihren Verhaltensweisen ziemlich ähnlich.	53	47	20	13	Cha - Sam
157. Die Schüler werden von den Lehrern in schulischen Dingen gut beraten.	65	56	96	96	Cnj - Dsj
158. Hier kaut man immer wieder die gleichen Unterrichtsstoffe durch.	50	42	7	3	-
159. Viele Schüler hier werden auch solche Dinge tun, von denen sie wissen, daß sie von den Lehrern kritisiert werden.	88	80	86	89	Dfr - Rst
160. Kein Lehrer zieht hier einen Schüler dem anderen vor, alle werden gleich behandelt.	20	23	97	95	Dom - Tol
161. Die Schüler interessieren sich aktiv für nationale und internationale politische Angelegenheiten.	66	55	94	93	E/A
162. Nur wenige Lehrer erscheinen regelmäßig in Schlips und Kragen zum Unterricht.	40	36	81	84	-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
163. Die Schüler gehen in ihren Beschäftigungen manchmal so auf, daß sie jedes Gefühl für Zeit und Bequemlichkeit verlieren.	50	47	59	50	Eny - Pas
164. Studenten und Schüler von auswärts kommen als Gastredner.	51	9	88	81	Exh - Inf
165. Einem ehrgeizigen Schüler bringen seine Mitschüler wenig Verständnis entgegen.	60	60	19	12	F/A
166. Die Lehrer drücken ein Auge zu, wenn Schüler einmal über die Stränge schlagen.	78	61	97	96	Har - Rsk
167. Wenn es darauf ankommt, tritt hier ein Schüler für den anderen ein.	87	81			-
168. Die meisten Lehrer scheinen nicht die beste Ordnung in ihren Sachen zu haben.	49	44	18	24	Imp - Del
169. In den Fluren und Aufenthaltsräumen hängen Spiegel.	37	3	85	69	Nar
170. Die Schüler leihen sich viel aus und teilen miteinander.	81	73	90	86	Nur
171. Manche Lehrer reagieren auf Fragen im Unterricht, als ob sie persönlich angegriffen würden.	71	62			Obj - Pro
172. Die zur Schule gehörenden Gebäude und Anlagen sehen immer ein wenig ungepflegt aus.	11	49	5	11	Ord - Dso
173. Die meisten Schüler freuen sich, wenn einer ihrer Mitschüler von einem Lehrer in die Mangel genommen wird.	21	24	4	5	-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
174. Viele Schüler arbeiten gerne handwerklich und sind beim Basteln und Reparieren ziemlich geschickt.	65	59			Pra - Imp
175. Viele Lehrer können sich nur behaupten, weil sie immer wieder mit harten Strafen drohen.	51	54			-
176. Die Arbeitsmöglichkeiten und die Laborausrüstungen in den naturwissenschaftlichen Fächern sind vorzüglich.	36	18			Sci
177. Die Schülerbücherei enthält Bildbände und Schallplatten, die von den Schülern viel und gern ausgeliehen werden.	14	5	99	94	Sen - Pur
178. Es gibt ein paar bestimmte Plätze, wo man immer eine Gruppe Jungen oder Mädchen antrifft.	91	90	85	82	Sex - Pru
179. Die Mehrzahl der Lehrer ist an den Problemen der Schüler nicht interessiert.	51	63	12	8	Sup - Aut
180. Die meisten Schüler hier sprechen lieber über Filme, politische oder sonstige aktuelle Ereignisse als über Philosophie, Lyrik oder Mathematik.	89	83	67	65	Und
181. Die Lehrer sind ungehalten, wenn sie von Schülern außerhalb des Unterrichts beansprucht werden.	30	34	9	7	Aba - Ass
182. Die Schüler verlangen hier sehr viel von sich selbst.	22	25	72	72	Ach

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
183. Einigen Lehrern scheint es ausgesprochenen Spaß zu machen, den Unterricht möglichst schwierig zu gestalten.	43	39	11	4	-
184. Schüler duzen Lehrer praktisch nie.	89	87	48	52	Aff
185. Ist ein Lehrer bei den Schülern unbeliebt, so lassen sie es ihn spüren.	79	75	50	48	Agg - Bla
186. Es kommt vor, daß Lehrer Schüler über das Privatleben ihrer Mitschüler ausfragen.	36	29	4	3	-
187. In den meisten Fächern verstehen die Lehrer den Stoff gut zu gliedern und zu erläutern.	79	67			Cnj - Dsj
188. Fast alle Schüler ziehen Unterricht vor, der ihnen keine Anstrengungen abverlangt.	84	80	39	29	Ctr
189. Die Schüler empfinden die Schule oft als weltfremd.	45	54	13	10	-
190. Schüler, die dem Religionsunterricht freiwillig fernbleiben, werden von ihren Mitschülern schief angesehen.	2	5	5	3	-
191. Lehrer sehen es gern, wenn Schüler sich politisch engagieren.	71	59	86	81	E/A
192. Der Schulabschluß ist eine ziemlich nüchterne Angelegenheit.	60	40	56	37	Emo - Plc
193. Die Lehrer sind mit Begeisterung bei der Sache.	32	40			Eny - Pas

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
194. Offizielle Veranstaltungen der Schule werden mit viel Drumherum durchgeführt.	51	39	45	24	Exh - Inf
195. Nicht wenige Schüler hoffen, später einmal bekannt zu werden.	59	49	62	52	F/A
196. Die jüngeren Schüler dürfen sich beträchtlich weniger erlauben als die älteren.	79	53	23	15	-
197. Die sprachlichen Fächer finden hier besonderes Interesse.	49	36	66	55	Hum
198. Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht.	36	44	9	8	Imp - Del
199. Schüler und Lehrer kommen öfters außerhalb der Schule ungezwungen zusammen.	29	18	84	92	-
200. Sammlungen für das Rote Kreuz, die Flüchtlingshilfe, Caritas oder Innere Mission werden von den Schülern durchgeführt, ohne daß sie besonders gebeten werden müssen.	8	10	76	66	Nur
201. Unter den Schülern scheinen immer irgendwelche kleinere Streitigkeiten und Raufereien im Gange zu sein.	43	47			Obj - Pro
202. Schüler lassen ihre Schulsachen oft ganz schön vergammeln.	72	74			-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
203. Es ist nicht schwer, unter den Schülern eine Gruppe gleichgesinnter zu finden, wenn man Karten spielen, ins Kino gehen oder sich sonstwie amüsieren will.	75	71	90	88	Ply - Wrk
204. Auf praktischen Nutzen legen die Lehrer in ihrem Unterricht besonderen Wert.	44	40	88	84	Pra - Imp
205. Begabte Schüler werden von den Lehrern besonders gefördert.	73	74	78	68	Ref
206. Ein Schüler, der sich auch neben der Schule mit naturwissenschaftlichen Problemen beschäftigt, wird rasch als ein bißchen überspannt betrachtet.	31	21	10	4	Sci
207. Die Lichtverhältnisse in vielen Klassenräumen sind schlecht.	30	55			-
208. Viele Lehrer sind von ihrer Schultätigkeit nicht ausgefüllt, sie halten noch Vorträge, leiten Kurse usw.	65	54	80	76	-
209. Üblicherweise sprechen die Schüler miteinander über ihre Sorgen und Probleme.	82	76	89	93	Sup - Aut
210. Die meisten Lehrer gehen ganz in ihrem Fach auf.	45	49	63	54	Und
211. Auf Klagen und Beschwerden der Schüler reagieren die Lehrer hier nur mit wenig Verständnis.	36	55			Aba - Ass
212. Die Lehrer stellen keine besonders hohen Anforderungen.	49	45	56	50	Ach

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
213. In den meisten Fächern finden regelmäßig Prüfungen statt.	60	65	36	50	Ada - Dfs
214. Die Schüler gammeln eine Menge Zeit in Imbißstuben, Kneipen oder auf ihren Buden herum.	83	83	29	31	Aff
215. Bei Vorträgen und Konzerten in der Schule sind die Schüler laut und unaufmerksam.	32	26			Agg - Bla
216. Auf Geschichte und Tradition der Schule wird von Seiten der Lehrer viel Wert gelegt.	28	41	18	9	Cha - Sam
217. Die meisten Schüler teilen ihre Zeit systematisch in Arbeit und Erholung auf.	36	44	75	61	Cnj - Dsj
218. Die Klassenräume sind zu klein.	42	79			-
219. Die Lehrer sind für Schüler außerhalb des Unterrichts nur schwer erreichbar.	63	72	13	11	Dfr - Rst
220. Die Schüler achten selbst darauf, daß sich jeder an bestehende Regeln und Anordnungen hält.	38	38	74	86	Dom - Tol
221. Bundestagswahlen werden von den Schülern stark diskutiert.	68	67	91	89	E/A
222. Die Schüler hier haben ihre Launen und Mucken.	85	83			Emo - Plc
223. In vielen Fächern ist der Unterricht langweilig und eintönig.	84	77			Eny - Pas

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
224. Es werden regelmäßig öffentliche Diskussionen veranstaltet, an denen Lehrer und Schüler teilnehmen.	22	9	90	89	Exh - Inf
225. Einige Lehrer regen die Schüler an, sich über ungewöhnliche und ausgefallene Studien- und Berufsmöglichkeiten Gedanken zu machen.	36	31	92	87	F/A
226. Es kommt selten vor, daß sich Schüler betrinken.	50	60			Har - Rsk
227. Es geschieht sehr häufig, daß sich Lehrer vor Schülern abfällig über einen ihrer Mitschüler äußern.	32	36	5	5	-
228. Es kommt häufiger zu spontanen gemeinsamen Protesten und Aufläufen der Schüler.	78	37	72	68	Imp - Del
229. Die Lehrer hier legen Wert auf gute Umgangsformen und Manieren der Schüler.	75	85	47	51	Nar
230. Einige Lehrer neigen zu Wutanfällen.	81	72	7	7	-
231. Gewöhnlich mißtrauen Lehrer den Schülern, oft unterstellen sie ihnen auch bei harmlosen Angelegenheiten boshafte Beweggründe.	45	49	7	4	Obj - Pro
232. Die Unterrichtsräume sind üblicherweise sauber und gepflegt.	89	53	92	90	Ord - Dso
233. Die Schüler haben wenig Einfluß auf den Unterrichtsstoff.	57	75	12	9	-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
234. Auf dieser Schule gibt es auch praktische Kurse, wie Steno und Maschinenschreiben.	17	14	90	91	Pra - Imp
235. Ernsthafte Diskussionen zwischen den Schülern sind an der Tagesordnung.	56	32	93	92	Ref
236. Die meisten Lehrer in den naturwissenschaftlichen Fächern bemühen sich, auf dem aktuellen Stand der Forschung zu sein.	76	74			Sci
237. Ungewöhnliche, neuartige Ausdrücke werden in den schriftlichen Arbeiten gewöhnlich bemängelt.	55	74	13	13	Sen - Pur
238. Ein Schüler, der es versteht, zweideutige Witze zu erzählen, findet bei seinen Mitschülern immer ein offenes Ohr.	72	81	53	49	Sex - Pru
239. Die Lehrer strengen sich außergewöhnlich an, einem schwachen Schüler zu helfen.	36	35	90	89	Sup - Aut
240. Die Lehrer hier legen am meisten Wert auf kritisches Urteilsvermögen.	70	50	87	82	Und
241. Es kommt hier selten vor, daß Schüler Lehrern widersprechen.	16	28	14	5	Aba - Ass
242. Viele Schüler erhalten Nachhilfeunterricht.	73	73	48	56	-
243. Die Lehrer achten regelmäßig darauf, ob die Schüler ihre Hausaufgaben sorgfältig machen.	50	49	41	30	Ada - Dfs

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
244. Die Schüler arbeiten hier oft zusammen und bereiten sich gemeinsam auf Klassenarbeiten und Prüfungen vor.	49	36	94	97	Aff
245. Die Schüler schenken Anordnungen und Verboten wenig Beachtung.	58	54	21	16	Agg - Bla
246. Den Schülern gefällt es so gut an der Schule, daß sie in Freistunden und auch nach dem Unterricht noch im Schulgebäude bleiben.	28	9	50	46	-
247. Es ist schwierig, sich auf Klassenarbeiten oder Prüfungen vorzubereiten, da man als Schüler vorher meist nicht weiß, was von einem verlangt wird.	51	48	14	10	Cnj - Dsj
248. Ein Schüler, dessen Eltern nicht so gut gestellt sind, wird von seinen Mitschülern manchmal etwas hochnäsig behandelt.	16	11			-
249. Flugblätter und sonstige Veröffentlichungen der Schüler "durchleuchten" und kritisieren niemals hochgestellte Personen.	21	31	28	22	Dfr - Rst
250. Manche Schüler müssen auch in der Diskussion mit Lehrern immer das letzte Wort haben.	76	60	33	36	Dom - Tol
251. Einige Lehrer aus dieser Schule spielen eine Rolle in der Politik des Landes oder der Gemeinde.	86	87	77	84	E/A

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
252. Die Schüler neigen dazu, ihre wirklichen Gefühle voreinander zu verbergen.	50	42	16	11	Emo - Plc
253. Verschiedene Lehrer haben unterschiedliche Maßstäbe, nach denen sie sich bei der Notengebung richten.	94	94	26	16	-
254. Die Schule hat in der Stadt einen guten Ruf.	66	89			-
255. Die meisten Schüler streben danach, einmal einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, ein glückliches Familienleben zu führen und ein guter Bürger zu sein.	71	76	71	59	F/A
256. Nur wenige Schüler belasten sich mit Schirmen, Mützen und anderer Wetterkleidung.	47	49	42	44	Har - Rsk
257. In der Schülerbücherei gibt es wenig Literatur über gesellschaftliche und politische Probleme und Zusammenhänge.	57	87	10	9	Hum
258. In den Notendiskussionen kommt es den Schülern vor allem darauf an, möglichst gute Noten herauszuschlagen.	59	62	37	31	-
259. Klassische Musik ist bei den Schülern beliebter als Beat.	3	2	18	16	Nar
260. Die Lehrer hier sind ausgesprochen religiös.	6	10	11	9	Nur
261. Diese Schule ist für ihr freizügiges Klima bekannt.	93	30	92	88	Obj - Pro

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
262. In den naturwissenschaftlichen Fächern wird viel experimentiert.	72	72	96	99	-
263. Die Schüler arbeiten sehr ernsthaft und sind sehr zielstrebig.	32	27	82	82	Ply - Wrk
264. Vor Schulbeginn dürfen die Schüler nicht in die Klassenräume gehen.	66	71	10	11	-
265. Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, müssen die Schüler aufstehen.	57	61	17	11	-
266. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht findet besonders viel Interesse bei den Schülern.	44	63	79	68	Sci
267. Für die meisten Schüler sind Musik und Malerei Fächer, in denen sie sich ausruhen und erholen.	91	82	37	37	Sen - Pur
268. Schwächeren Schülern wird zur Ermutigung von den Lehrern auch einmal eine zu gute Note zugestanden.	38	38	67	60	-
269. Die Lehrer erwarten von den Schülern viel selbständige Arbeit.	92	89			Sup - Aut
270. Die meisten Lehrer bemühen sich, an die Grundlagen ihres Faches heranzuführen.	80	70	94	96	Und
271. Eine Reihe Schüler hier versucht, sich bei den Lehrern "lieb Kind zu machen".	74	76	7	4	Aba - Ass
272. In den meisten Fächern werden sehr hohe Ansprüche gestellt.	13	42	35	32	Ach

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
273. Die Schule läßt den Schülern nur noch wenig Freizeit.	34	35	8	6	Ada - Dfs
274. Die Lehrer hier sprechen wirklich mit den Schülern und nicht nur zu ihnen.	65	47	92	97	Aff
275. Die Lehrer haben gegenüber Schülern, deren Eltern nicht so gut gestellt sind, Vorurteile.	14	18			-
276. Der Unterricht wird oft gestört, z. B. durch Besucher, Umläufe usw.	35	30	26	19	-
277. Man kann hier im Unterricht leicht Notizen und Aufzeichnungen anfertigen.	86	83			Cnj - Dsj
278. Wichtigere Entscheidungen von Schülern werden vorher ausführlich diskutiert.	85	78	96	96	Ctr
279. Ein umstrittener Redner ruft immer bewegte Diskussionen bei den Schülern hervor.	82	73	90	85	Dfr - Rst
280. Vertreter und "Anführer" der Schüler genießen eine Reihe besonderer Rechte.	34	25	21	6	Dom - Tol
281. Die Lehrer hier äußern ziemlich selten persönliche Überzeugungen.	40	39	21	19	E/A
282. Kaum etwas kann bei den Schülern große Aufregung oder leidenschaftliche Anteilnahme hervorrufen.	30	38	15	12	Emo - Plc
283. Die Lehrer treiben die Schüler wirklich bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit.	19	14	18	9	Eny - Pas

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
284. Auf den Parties der Schüler ist viel los.	75	71	97	93	Exh - Inf
285. Einige Lehrer hier haben einen vielseitigen und ungewöhnlichen Berufsweg hinter sich.	46	52	77	84	F/A
286. Leistungssport wird von den Lehrern von vornherein höher bewertet als Tanz und Gymnastik.	83	77	25	17	Har - Rsk
287. In den meisten Fächern vernachlässigen die Lehrer die größeren gesellschaftlichen Hintergründe des behandelten Stoffes.	51	64	12	5	Hum
288. Die Schüler folgen häufig Eingebungen des Augenblicks.	86	81	54	38	Imp - Del
289. Den Lehrern gefällt es so gut an der Schule, daß sie in Freistunden und auch nach dem Unterricht im Schulgebäude bleiben.	18	21	56	47	-
290. Einige Lehrer versuchen sich durch gute Noten und geringe Anforderungen bei den Schülern beliebt zu machen.	33	17	18	9	-
291. Viele Lehrer sind launisch und unberechenbar.	63	54	6	3	Obj - Pro
292. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern beschränkt sich auf die Unterrichtszeit.	76	74	20	9	-
293. Es stört sich hier kein Lehrer daran, wenn sich Jungen und Mädchen in der Schule küssen.	50	23	82	66	-

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
294. Nur sehr wenige Schüler hier denken daran, sich später einmal wissenschaftlich zu betätigen.	50	37	18	7	Pra - Imp
295. Einige Lehrer sehen die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Formen als fragwürdig an.	74	71	68	62	Ref
296. An dieser Schule wird man gut über wissenschaftliches Denken und Vorgehen unterrichtet.	51	53	93	95	Sci
297. Die Schüler von hier interessieren sich stark für Konzerte und Kunstausstellungen.	22	21	80	78	Sen - Pur
298. Am Wochenende gehen viele Jungen und Mädchen dieser Schule zusammen aus.	72	68	90	89	Sex - Pru
299. Die Lehrer hier neigen dazu, in den Zwischenzeugnissen eher zu niedrige Noten zu geben, um die Schüler zu mehr Arbeit anzuregen.	85	81	50	33	-
300. Die Lehrer hier legen besonderen Wert auf sorgfältiges folgerichtiges Denken, Gedankensprünge lehnen sie ab.	84	87	59	57	Und
301. Schüler werden von ihren Mitschülern unterstützt, wenn sie Unterrichtsmethoden kritisieren.	91	89	94	93	Aba - Ass
302. Die Schüler dieser Schule kommen aus recht unterschiedlichem Milieu.	91	87	90	94	Cha - Sam
303. Die Lehrer pflegen leidenschaftlich zu diskutieren und zeigen offen ihre Gefühle.	32	27	90	89	Eny - Pas

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
304. Die Lehrer interessieren sich sehr für Theatergruppen der Schüler.	47	35	88	90	Exh - Inf
305. Viele Lehrer betätigen sich sportlich.	30	45	92	89	Har - Rsk
306. Schüler finden bei den Lehrern auch dann ein offenes Ohr, wenn sie ungewöhnliche und abweichende Meinungen äußern.	70	54	97	96	Obj - Pro
307. Den Lehrern ist es nicht gleichgültig, welchem Kreis oder welcher Gruppe ein Schüler angehört.	Duplikat zu St. 58				Pra - Imp
308. Die Mehrzahl der Lehrer verhält sich ausgesprochen rücksichtsvoll gegenüber den Schülern.	53	52			Agg - Bla
309. Die Schüler sind stolz darauf, sich Bitten ihrer Mitschüler gegenüber hart und abweisend zu verhalten.	14	9	10	5	E/A
310. Die Schüler schätzen es sehr, wenn Lehrer vorurteilslos und objektiv sind.	Duplikat zu St. 72				Obj - Pro
311. Bei geselligen und sportlichen Spielen geht es den Lehrern nur um das Spiel und nicht um die Geschicklichkeit des einzelnen Spielers.	48	52	66	76	Ada - Dfs
312. Schüler, die Verstöße gegen Anordnungen oder Verbote melden, machen sich mit Sicherheit bei ihren Mitschülern verhaßt.	64	72	48	46	Dom - Tol

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
313. Die meisten Lehrer raten von riskanten und strapaziösen Unternehmungen wie Rennfahren oder Strekkenschwimmen ab.	34	35	29	25	F/A
314. Eine ausgeglichene und überlegene Haltung bei den Schülern wird von den Lehrern sehr geachtet.	Duplikat zu St. 136				Nar
315. Wenn Schüler schriftliche Arbeiten anfertigen, legen sie großen Wert auf die äußere Form.	32	31	37	27	Ord - Dso
316. Die Lehrer unterscheiden sich in ihren Meinungen und Überzeugungen kaum.	27	27	12	14	Cha - Sam
317. Die meisten Lehrer betonen die Wichtigkeit einer umfassenden Allgemeinbildung.	79	70	77	68	Pra - Imp
318. Moderne Musik und Malerei werden von den meisten Lehrern gering geschätzt.	Duplikat zu St. 83				Ref
319. Die Lehrer fordern die jüngeren Schüler auf, sich den älteren unterzuordnen.	10	23	10	18	Aba - Ass
320. Die Schüler hier lassen sich nicht vom Titel und Rang eines Lehrers beeindrucken.	79	74	84	90	Dom - Tol
321. Die Lehrer halten die Schüler öfters dazu an, vorbeugende Maßnahmen gegen Krankheiten zu treffen.	28	29	66	71	-
322. Die meisten Lehrer stoßen sich nicht daran, wenn ein Schüler ein ungepflegtes Äußeres hat.	Duplikat zu St. 140				Nar

	% der Zustimmungen Form Ist		Form Soll		Syracuse-Kategorie
	Bux	Herz	Bux	Herz	
323. Die meisten Schüler hier bemühen sich, modebewußt gekleidet zu sein.	90	86	83	72	Nar
324. Ein Schüler, der sich unübliche Ansichten zu eigen macht und diese verteidigt, wird von seinen Mitschülern leicht als Angeber betrachtet.	32	33	11	5	Sup - Aut
325. Die Lehrer hier scheinen nur an Noten und Zeugnisse zu denken, alles andere ist ihnen zweitrangig.	Duplikat zu St. 100				-
326. Schülern, die sich für politische Zielsetzungen einsetzen, wird von ihren Mitschüler mißtraut.	13	11	8	2	E/A
327. Gute Umgangsformen und Manieren werden von den Schülern als ziemlich unwichtig betrachtet.	64	57	46	38	Nar
328. In Diskussionen mit Lehrern sind Schüler ziemlich rechthaberisch.	Duplikat zu St. 142				
329. Die meisten Lehrer hier haben keinen Sinn für Beatmusik.	72	82	9	5	Nar
330. Die Schüler hier gehen regelmäßig zum Gottesdienst.	3	2	25	13	Nur
331. Es kommt sehr selten vor, daß Schüler Glaubensbekenntnisse oder persönliche Überzeugungen äußern.	70	63	38	22	E/A
332. "Weiche" Sportarten, wie Tanz und Gymnastik, haben bei den meisten Schülern nur geringes Ansehen.	Duplikat zu St. 144				Har - Rsk

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
333. Vielen Schülern fällt es schwer ernst zu sein, über alles müssen sie ihre Witze reißen.	69	70	44	25	-
334. Wenn hier ein Schüler den anderen reinlegen kann, so tut er das.	29	37	15	4	-
335. Daß sich hier einmal Lehrer zusammen mit Schülern gegen andere Lehrer "verbünden", ist undenkbar.	38	58	30	27	-
336. Die Lehrer hier sind erstaunt, wenn Schüler nicht nur über Demokratie reden, sondern auch Demokratie verwirklichen wollen.	36	54	23	13	-
337. Mit den meisten Lehrern hier kann man ohne große Hemmungen über Sex reden.	37	28	90	91	-
338. Es gibt hier Lehrer, die mit Vorliebe auf schwachen Schülern herumhacken.	57	58			-
339. Die meisten Lehrer regen die Schüler im Unterricht an, Fragen zu stellen.	87	78	91	96	-
340. Schwächere Schüler werden von ihren Mitschülern gerne gehänselt.	19	16	7	-	-
341. Es kommt hier manchmal vor, daß Lehrer kostenlos Nachhilfeunterricht erteilen.	18	10	86	88	-
342. Viele Lehrer sind untereinander befreundet.	94	69	91	88	-
343. Viele Lehrer hier gebrauchen im Unterricht ohne weitere Erläuterung Fremdwörter, die von den meisten Schülern nicht verstanden werden.	45	36	12	3	-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
344. Es gibt Gruppen von Schülern, die sich gegenseitig befehden.	28	25	13	8	-
345. Wenn Lehrer weich sind, nützen das die Schüler ohne Bedenken aus.	75	63	19	10	-
346. In den meisten Fächern wird zu viel Stoff behandelt.	32	42			-
347. Es kommt vor, daß Lehrer im Gespräch mit Schülern abfällige Bemerkungen über Kollegen fallen lassen.	39	33	16	13	-
348. Die meisten Lehrer haben Humor.	78	73	97	96	-
349. Die jüngeren Lehrer verhalten sich gegenüber ihren älteren Kollegen ehrerbietig.	27	39	17	15	-
350. Lehrer, die im gleichen Fach unterrichten, tauschen ihre Erfahrungen regelmäßig aus und sprechen öfters miteinander über Unterrichtsfragen.	81	71	96	96	-
351. Zeugniszensuren spiegeln auch wider, wie sympathisch oder unsympathisch der Schüler dem Lehrer ist.	65	68	8	3	-
352. Einige Lehrer glauben anscheinend, es gäbe nichts wichtigeres für den Schüler als ihr Fach.	72	72	6	4	-
353. Die meisten Schüler, die sich rege am Unterricht beteiligen, tun das nicht aus Interesse an der Sache, sondern um beim Lehrer einen guten Eindruck zu machen.	51	46	10	5	-

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
354. Im allgemeinen gibt man viele Hausaufgaben auf.	52	49	11	3	-
355. Die meisten Lehrer vermeiden es, über aktuelle politische Fragen mit den Schülern zu sprechen.	25	46	8	3	-
356. Einige Schüler würden sich am Unterricht noch mehr beteiligen, wenn sie nicht Angst hätten, als Streber zu gelten.	41	31	35	29	-
357. Eines der beliebtesten Gesprächsthemen der Schüler ist Sex.	39	42	45	41	-
358. Viele Schüler hier spielen ein Musikinstrument.	69	60	82	72	-
359. Schüler hier diskutieren gern über den Sinn von Religion und Kirche.	32	46	68	76	-
360. Viele Schüler hier lesen regelmäßig eine Tageszeitung.	87	82	94	94	-
361. Nur wenige Lehrer erscheinen regelmäßig in Schlips und Kragen zum Unterricht.	Duplikat zu St. 162				-
362. Es kommt häufiger vor, daß Lehrer Schüler zu sich nach Hause einladen.	25	3	75	75	-
363. Schüler, die in einem Fach besonders gut sind, helfen den anderen häufig bei den Hausaufgaben oder geben ihnen Nachhilfeunterricht.	60	51	93	98	-
364. Die Schüler der Oberstufe verhalten sich zu den jüngeren hochnäsig und anmaßend.	28	31	6	2	-

	% der Zustimmungen Form Ist Bux	Herz	Form Soll Bux	Herz	Syracuse-Kategorie
365. Man kann die Lehrer hier im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne daß sie sich persönlich getroffen fühlen.	64	57			-
366. Die Lehrer hier bemühen sich, im Unterricht auf den einzelnen Schüler einzugehen.	60	44	89	89	-
367. Die Lehrer hier schenken ihre ganze Aufmerksamkeit guten Schülern, die schwachen läßt man links liegen.	19	29	7	1	-
368. Die Lehrer kleben im allgemeinen nicht stur am Stoff.	68	56			-
369. Wenn Versetzung ist, lassen die meisten Lehrer Gnade vor Recht ergehen.	45	44	57	52	-
370. Die Jungen und Mädchen an dieser Schule verstehen sich im allgemeinen gut.	95	98			-
371. In den Klassen (bzw. Arbeitsgruppen) sind ziemlich viele Schüler.	66	78	29	27	-
372. Die Aufenthaltsräume für Schüler sind großzügig angelegt.	55	2			-
373. Das Lehrerzimmer darf im allgemeinen von Schülern nicht betreten werden.	85	83	24	13	-
374. Wenn es darauf ankommt, tritt hier ein Schüler für den anderen ein.	Duplikat zu St. 167				

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
375. Von der Seite der Lehrer aus wird hier auf die Schüler kein Druck ausgeübt, den Religionsunterricht zu besuchen.	80	65	88	88	-
376. An dieser Schule läßt man die Schüler nicht nur mitreden, sondern tatsächlich mitbestimmen.	86	43	96	97	-
377. Wenn ein Schüler zum Unterricht zu spät kommt, macht man üblicherweise nicht viel Aufhebens davon.	81	70	88	90	-
378. Viele Schüler hier sind ausgesprochene "Bücherwürmer".	53	35	49	27	-
379. Es gibt hier zu wenige Unterrichtsräume.	85	99			-
380. Die Klassenräume sind hellhörig.	40	60			-
381. Die Räumlichkeiten hier eignen sich gut für größere festliche Veranstaltungen, Vorträge, Theateraufführungen oder ähnliches.	93	5	95	91	-
382. Die klimatischen Verhältnisse (Temperatur, Lüftung etc.) in der Schule lassen zu wünschen übrig.	54	83			-
383. Es kommt öfters vor, daß einem Schüler etwas entwendet wird.	28	32			-
384. Die Stühle und Tische in den Klassenräumen sind unbequem.	56	68			-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
385. In Zensurendiskussionen kommt es manchmal vor, daß Schüler schlechtere Noten vorschlagen als der Lehrer.	74	57	47	50	-
386. Die meisten Lehrer interessieren sich nicht für Klassenfahrten oder Klassenfeste.	56	66	13	8	-
387. Mädchen werden von den Lehrern im allgemeinen bevorzugt.	38	19	10	7	-
388. Manche Lehrer werden ab und zu handgreiflich.	29	15	5	4	-
389. Einige Lehrer sind dem Stoff nicht gewachsen.	56	51	9	7	-
390. Die meisten Lehrer lassen es bei Verwarnungen bewenden, wenn sie jemanden beim Schummeln erwischen.	66	60	78	73	-
391. In der Schülerzeitschrift läßt man keine Schüler der unteren Klassen zu Wort kommen.	34	16	13	3	-
392. Die Schülervertreter (Schulsprecher, Vertreter im GA etc.) vertreten tatsächlich die Interessen der Schüler.	76	72	94	98	-
393. Viele Schüler machen sich Gedanken darüber, wie man den Unterricht verbessern könnte.	79	80	95	100	-
394. Lehrer und Schüler, die sich aus dem Unterricht kennen, gehen grußlos aneinander vorbei, wenn sie sich außerhalb der Schule begegnen.	8	11	11	2	-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
395. Die meisten Schüler haben kein Interesse, sich aktiv für die Belange der Schule einzusetzen.	60	67	12	10	-
396. In Zensurendiskussionen lassen sich Lehrer manchmal davon überzeugen, daß von den Schülern vorgeschlagene Zensuren gerechter sind.	85	59	94	91	-
397. In der Schule gibt es eine Anzahl von festen Pärchen.	91	93	68	64	-
398. In den Pausen bleiben die Mädchen meistens unter sich.	32	24	11	5	-
399. Die Farben der Klassenräume sind hell und freundlich.	82	49			-
400. Schüler greifen Lehrer selten offen an; sie motzen nur versteckt und lachen heimlich über ihre Lehrer.	57	72	9	7	-
401. Die Schüler wissen im allgemeinen zu wenig, um mit dem Lehrer über den Lehrstoff diskutieren zu können.	56	62	10	6	-
402. Die meisten Schüler interessiert der Unterricht wenig; sie sitzen die Zeit ab und freuen sich, wenn die Stunde zu Ende ist.	70	70			-

	% der Zustimmungen				Syracuse-Kategorie
	Form Ist		Form Soll		
	Bux	Herz	Bux	Herz	
403. Die Lehrer müssen die Schüler immer wieder davon überzeugen, daß sie mehr wissen.	39	47	21	12	-
404. Den Schülern, die diskussionsfreudig sind und "Schülerpolitik" machen, geht es nicht um die Sache, sie möchten sich herausstellen und eine Show abziehen.	22	27			-
405. Die Schüler pflegen Kontakt zu anderen Schulen.	47	35	94	94	-

Erläuterung der Abkürzungen der Syracuse-Kategorien
(s. auch Abschnitt 2.4.1)

1. Aba - Ass: Abasement - Assurance
2. Ach : Achievement
3. Ada - Dfs: Adaptability - Defensiveness
4. Aff : Affiliation
5. Agg - Bla: Aggression - Blame Avoidance
6. Cha - Sam: Change - Sameness
7. Cnj - Dsj: Conjunctivity - Disjunctivity
8. Ctr : Counteraction
9. Dfr - Rst: Deference - Restiveness
10. Dom - Tol: Dominance - Tolerance
11. E/A : Ego Achievement
12. Emo - Plc: Emotionality - Placidity
13. Eny - Pas: Energy - Passivity
14. Exh - Inf: Exhibitionism - Inferiority Avoidance
15. F/A : Fantasied Achievement
16. Har - Rsk: Harm Avoidance - Risktaking
17. Hum : Humanities, Social Science
18. Imp - Del: Impulsiveness - Deliberation
19. Nar : Narcissism
20. Nur : Nurturance
21. Obj - Pro: Objectivity - Projectivity
22. Ord - Dso: Order - Disorder
23. Ply - Wrk: Play - Work
24. Pra - Imp: Practicalness - Impracticalness
25. Ref : Reflectiveness
26. Sci : Science
27. Sen - Pur: Sensuality - Puritanism
28. Sex - Pru: Sexuality - Prudishness
29. Sup - Aut: Supplication - Autonomy
30. Und : Understanding